

I els mestres? Hi hem de dir alguna cosa?

Ja hi tornem a ser, cada cop que des de la Conselleria d'Ensenyament es dediquen a elaborar un decret, una ordre o senzillament unes instruccions per a l'inici del nou curs, ens retallen més i més la nostra ja minsa autonomia.

A les escoles i als instituts sembla que hi treballem robots, màquines tontes, persones que no sabem molt bé que hi estem fent. Sort que, des del Departament, una munió d'experts saben el que cal a tots els centres. A poc a poc van deixant anar la seva saviesa, però no dialogant, ni compartint, sempre a cop de DOG, i després s'estranyen que no ens sentim Departament; cada cop ens van imposant més el que cal fer i el que no cal fer, s'han convertit en els déus del saber escolar.

El curs passat ja varen atacar amb les competències bàsiques, quan s'havia d'aprendre a llegir i escriure, quan calia introduir la llengua estrangera, quan fer proves...; després van anar publicant decrets com els dels Consells Escolars o el de Matriculació, sense saber que en pensàvem els que l'havien d'aplicar. Cada cop més hi ha un trencament entre la realitat de cada dia i la ficció que es va creant des del Departament, i durant tot el curs ens han preparat per a les famoses proves de 4t de primària.

I, per postres, ara es veu que hem d'ensenyar els Segadors. Us ho podeu creure? Obligatori per a tots. I ens preguntem: treuran un nou reglament per dir-nos si l'hem d'ensenyar asseguts o drets?, al matí o a la tarda?, a quin trimestre? i a quin curs? Serà una competència bàsica?

Sort que els mestres ens ho prenem amb sentit de l'humor, i els que sabem amb sentit comú el que cal fer amb els alumnes, a l'aula i al centre, mai no deixarem que des de dalt ens dictin el que és bo i el que és dolent de fer a les escoles. Els mestres ens sentim orgullosos de ser-ho. No feu més el ridícul; senzillament feu servir, el diàleg, el respecte, mireu la realitat i aprofiteu-vos del bagatge pedagògic de tants i tants mestres, professors i professores. Compteu amb nosaltres, us ho demanem.

Presentació i apartats

Pere Darder
Conrad
Izquierdo

El monogràfic *Les emocions en l'educació. Una renovació emergent* pretén contribuir a la reflexió que s'està produint entre nosaltres a partir de les noves aportacions sobre les emocions i el seu paper en l'educació. Tot impulsant la reflexió, vol animar els mestres i professors a incorporar les dimensions emocionals a la pràctica quotidiana.

El concepte d'educació integral exigeix el desenvolupament harmònic de totes les capacitats dels alumnes. Per tal que això avui sigui una realitat cal incorporar i dedicar especial atenció a les emocions. La seva influència en la formació i en la vida de les persones cada cop es clarifica i adquireix més importància. D'altra banda, els canvis socials en les formes de vida demanen també un enfortiment de la formació de les persones, per tal que puguin assumir la nova realitat i contribuir a la millora social.

Els tres articles que obren el monogràfic plantegen la problemàtica general, el primer, i tracten en clau emocional aspectes més concrets de l'educació rellevants per a l'actuació a l'aula, els altres dos.

En la taula rodona s'aporten punts de vista sobre les emocions a partir de quatre qüestions referides als centres educatius. S'aporten

punts de vista i consideracions per impulsar la introducció de la temàtica en el centre com a unitat educativa bàsica.

L'apartat referit a activitats i recursos presenta cinc programes d'educació de les emocions que s'apliquen entre nosaltres i que representen un actiu important de realització pràctica del que hem exposat en els apartats anteriors. Tots parteixen de la necessitat de la formació del professorat i incideixen en aquesta formació. Els dos primers van adreçats a l'educació primària, els dos següents atenen l'educació secundària, i el darrer cavalca entre primària i secundària. Tots ells tracten la major part de les qüestions significatives de la formació emocional.

A la bibliografia s'ofereixen algunes publicacions amb un breu comentari per orientar el lector. Més que cercar el caràcter exhaustiu hem pretès presentar lectures possibles a partir de l'impacte que ha produït en professionals que les han llegides.

El monogràfic ha estat planificat pel Grup interdepartamental d'estudi i recerca Desenvolupament Personal i Educació (DPE), amb seu a la Universitat Autònoma de Barcelona. El formen un conjunt de professionals del camp de la psicologia i la pedagogia, l'ensenyament reglat i la teràpia, implicats en l'educació. Els responsables del grup som els qui coordinem el monogràfic. La intenció del grup –d'acord amb la revista– és oferir més endavant un segon monogràfic que amplii el nombre de qüestions, especialment les més sobresortints de la reflexió del nostre col·lectiu.¹

1. Josep Maria Asensio, Neus Blanxer, Glòria Cantero, Mireia Darder, Pere Darder, Rubén Fortuny, Pitti Gómez, Conrad Izquierdo, Helena Marroquín, Robert Roche, Miquel A. Rodríguez, Mariano Royo, Fina Sala, Ferran Salmurri, Miquel Torregrosa.

4 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

«Les emocions tenyeixen la vida personal, aporten sensibilitat a tot el que fem, ens impulsen o ens frenen. No es redueixen al que tradicionalment hem anomenat afectes: intervenen en la concreció de les expectatives, en les decisions, en l'adquisició del coneixement i en la significació que aquest adquireix per a cadascú.»

Repensar l'educació des de les emocions

Pere Darder*

Facultat de Ciències
de l'Educació. UAB

Les referències a les emocions, a la satisfacció personal, al seu paper en la millora de les relacions i en la resolució de conflictes i, paral·lelament, la necessitat que l'educació incorpori les dimensions emocionals en la formació dels infants i joves és una qüestió que cada cop més és objecte d'atenció i de recomanacions per avançar en el tema. En escriure aquestes notes, voldria aportar d'una manera conjunta i breu, també entenedora, les raons que justifiquen, al meu parer, el títol de l'article. Emocionalment, com tantes coses en la vida, em fa il·lusió i por alhora.

Alguns fets que envolten la qüestió

Tema de moda, passatger?

Us heu fixat com els anuncis de cotxes –i també d'altres productes– han incorporat les emocions? Copio frases de l'últim que ha caigut a les meves mans: «*Ven a ver cómo se encienden las emociones*». «*Desata tu pasión*». «*Cuál es la forma de tus emociones?*». A part de la concepció anacrònica de les emocions, deu voler dir que les emocions, que són moda (!), fan vendre.

* pere.darder@uab.es

Paral·lelament, l'aparició majoritària d'aquest assumpte entre nosaltres (*Intel·ligència emocional*, de D. Goleman, 1995), tot i ser fonamentada i seriosa, ha arribat amb un embolcall de best-seller, rendiment personal i èxit econòmic i emmarcat en la sensibilitat nord-americana. Condicions que en certs sectors de l'educació generen reserva i desconfiança.

La raó i els coneixements al davant

La divisió establerta per la nostra cultura entre raó i emocions fa que tinguem d'aquestes últimes una valoració com de segon ordre, reservades per a la vida personal i que cadascú es manega com pot.

Això es reflecteix en el lloc que les emocions ocupen en els estudis, tant en la formació no-universitària com a la universitat. Habitualment, excepte en els nivells inferiors, gairebé es pot parlar d'absència, molt acusada pel que fa a la formació dels professionals de l'educació.

D'altra banda, davant el conflicte, el fracàs escolar, el cansament i la desmotivació del professorat, reconeixem que hi ha causes relacionades amb l'afectivitat, i sovint apliquem mesures que tenen a veure amb la «recuperació» emocional.

Es podria dir que l'esforç per «educar la persona per a...» (inserir-se a la vida, ser un professional) fracassa perquè no forma la persona en ella mateixa de manera integral, per tant, tampoc emocionalment.

Les tensions i reptes socials

L'acceleració i profunditat dels canvis socials i tecnològics és un tema recurrent en el moment actual. Afecten les formes de vida individual i social, les expectatives i els valors. Incideixen frontalment en les persones, el seu equilibri i identitat, sobre l'habilitat d'assumir els canvis continuats, tot mantenint la pròpia singularitat a partir del desenvolupament de totes les capacitats personals.

Les propostes per fer front a la situació s'inscriuen clarament en la necessitat de dedicar especial atenció a la formació i potenciació personal. La formació de la persona com a condició de possibilitat de la «formació per a...»

6 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

Especialment significativa és l'aportació de l'Informe Delors, que proposa quatre pilars de l'educació del segle XXI. Dos d'aquests pilars, aprendre a viure i aprendre a ser, destaquen el que hem dit i la necessitat de l'educació de les emocions.

Els estudis sobre el cervell

Les descobertes en aquest camp han permès de clarificar l'univers de les emocions, manifestar la seva funció global i les relacions existents amb les diferents dimensions de la persona. Han incidit des de les consideracions científiques sobre l'experiència vital que tenim del fet que en la nostra vida influeixen totes les dimensions d'una manera permanent i conjunta.

Les emocions tenyeixen la vida personal, aporten sensibilitat a tot el que fem, ens impulsen o ens frenen. No es redueixen al que tradicionalment hem anomenat afectes: intervenen en la concreció de les expectatives, en les decisions, en l'adquisició del coneixement i en la significació que aquest adquireix per a cadascú.

Abans de referir-me a la represa actual sobre les emocions, he volgut presentar aquests fets que ajuden a contextualitzar-la i, fins i tot, a aclarir les postures prèvies de cadascú en relació amb el tema. Ho he fet amb el convenciment que estem davant d'una situació que obliga a una aturada seriosa.

L'aprofundiment i la reflexió continuada sobre el paper de les emocions, la revisió de teories, creences i opinions personals, el descobriment i la vivència de les nostres emocions ha de possibilitar la coherència pròpia. Des d'ella podrem contribuir al desenvolupament integral dels nostres alumnes. És en aquest sentit que crec que hem de repensar l'educació.

Les emocions en la formació de la persona

En el transcurs de la història del pensament han aparegut reflexions diverses sobre les emocions que han destacat la seva importància per a la vida de les persones i la societat. La seva influència sobre l'educació ha estat també diversa i parcial. Es pot parlar d'avenços i

retrocessos, especialment si ho comparem amb la consolidació de la importància de la racionalitat.

El moviment d'escola nova o activa, a través del concepte d'educació integral, impulsava la incorporació de les dimensions afectives al desenvolupament dels infants i joves. Pel que fa a Catalunya, tant abans de la guerra –primera renovació pedagògica– com després, en l'anomenada segona renovació, la presència de les emocions en la pràctica educativa i en les manifestacions dels renovadors era constant. Sens dubte formava part de la situació europea que es manifestava en la cultura, en la música i en moviments socials com l'estudiantil, prou coneguts. Es podria dir que va ser com una revolta vivencial, emotiva, més que fruit d'uns avenços en la concepció de les emocions i en el seu paper. Va tenir, però, i especialment a Catalunya, fondes repercussions en l'orientació de l'educació, tot i que la presència de les emocions no es va consolidar com altres aspectes del moviment. A causa, presumiblement, de la manca d'una visió estructurada que els estudis de la neurociència ajudarien a obtenir.



La represa actual de les emocions. Aportacions

A partir de la dècada de 1980, es reprèn novament el tema i es multipliquen les recerques, els estudis i les experimentacions i s'arriba a una estructuració que facilita la incorporació a la pràctica en camps com l'empresa, la teràpia i l'educació.

En aquest sentit, i sense oblidar que el tema no és nou, cal destacar algunes aportacions importants de la nova reflexió.

Les dimensions emocionals són educables, no tenen el caràcter d'inamovibles que sovint els atribuïm. Podem regular les nostres

8 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

emocions i intervenir en el seu impacte. De tal manera que en el cas del comportament emocional dels alumnes no podem concloure que «són així» perquè es manifesten de tal manera o tal altra; la influència educativa pot ajudar-los a conduir les seves emocions.

L'acció educativa ha de ser contínua i estructurada i s'ha de dur a terme mitjançant l'entrenament en la realització dels canvis que es volen introduir. La informació sola no produeix el canvi; ha d'anar acompanyada del compromís, l'esforç i la determinació de millorar-se un mateix.

La persona ha d'implicar-se en la seva formació. Cadascú viu la seva vida d'una manera singular i decideix d'acord amb la lectura que fa d'ell mateix i de la realitat. La implicació progressiva de l'alumne reforça la singularitat personal i evita l'homogeneïtzació.

Les dimensions emocionals s'han d'integrar amb les cognitives i les comportamentals, ja que la maduresa personal és fruit de les tres. Convertir la formació emocional en un capítol a part porta a considerar-la un aspecte més, sense incidència sobre la vida personal i escolar. Es tracta de repensar l'educació posant l'èmfasi concretament en el cultiu de les emocions.

La satisfacció personal i l'eficàcia social estan íntimament relacionades. Aquesta relació té una àmplia incidència en la vida personal i escolar. El disgust amb un mateix o amb els altres interfereix en la realització de les tasques, produeix inhibició o reaccions de rebuig, les quals alhora contribueixen a empitjorar la satisfacció personal.

Aquestes aportacions van més enllà de la consideració de les emocions com una qüestió exclusivament individual, perquè es destaquen la vinculació i mútua influència entre els àmbits personal i social.

Cap a la Intel·ligència Emocional

La teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner (1983) es presenta com un dels orígens de la nova represa. A partir d'uns criteris concrets i de l'anàlisi de la intel·ligència, l'autor en distingeix un mínim de set. Dues classes, la intrapersonal i la interpersonal,

relacionades directament amb les emocions, són l'origen de la intel·ligència emocional, denominació aplicada per primera vegada per Salovey i Mayer, i que inclou les dues abans esmentades.

Abans de delimitar aquesta intel·ligència cal referir-se al contingut atribuït a les emocions. Les emocions ens aporten la valoració del que succeeix al meu entorn a partir de la significació i l'impacte que aquest em produeix d'acord amb la vinculació afectiva –d'acceptació o rebuig– que tinc amb ell. Representen el sentit vital que jo dono a la realitat. És la resposta singular de cada u de nosaltres. Són a la base dels diferents interessos, expectatives, actuacions i estats d'ànim de les diferents persones.

La intel·ligència emocional es defineix, en conseqüència, com la capacitat de reconèixer les emocions i els sentiments propis i aliens, i de conduir les relacions que tenim amb nosaltres mateixos i amb els altres.

Comporta la regulació de les emocions de cara a l'acció, i significa la integració de les dimensions racionals, emocionals i de comportament. Totes tres es comporten com un tot que explica els sentiments i estats d'ànim, les decisions que prenc i el procés de desenvolupament vital de cada persona.

Dues dimensions emocionals

Dins del tot que és la intel·ligència emocional es distingeixen dos àmbits, segons que les emocions es refereixin a un mateix o als altres. Especifiquem-ne breument el contingut.

La competència personal: coneixement d'un mateix, de les pròpies emocions, autoregulació emocional i capacitat de motivar-se, valoració de la pròpia persona i autoestima.

El conjunt ajuda la persona a conduir-se i trobar-se a gust. La satisfacció personal produeix un increment de la felicitat que millora el comportament social.

La competència social: coneixement de les emocions i expectatives dels altres i reconeixement de la seva singularitat, empatia; les habili-

10 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

tats socials orientades a l'establiment de relacions i a facilitar la col·laboració (animació de grups, presa de decisions, conflicte...).

Pel que fa a les dimensions anteriors, recordem la divisió entre intel·ligència intrapersonal i interpersonal, i el paral·lelisme existent amb els pilars, aprendre a ser i a conviure, de l'Informe Delors.

La complementarietat de les dues competències condueix al respecte i a les relacions positives basades en el coneixement i la vivència pròpia i de l'altre. Coneixement i vivència, juntament amb el projecte personal propi, són la base d'una ètica assumida i present en la nostra actuació. L'educació en valors ha d'assimilar, i sustentar-se, en aquests elements.

Potser cal recordar que hem dit que la formació emocional dura tota la vida. Per evitar de caure en postures de caire ideal, que paralitzen, i destacar que el fet important és la determinació de posar-se en camí i aprofitar totes les oportunitats per avançar personalment. Un proverbi oriental diu que els grans viatges comencen amb el primer pas. Segur que els alumnes notaran si hem fet aquest pas.

La incidència en la pràctica educativa

Amb el que he exposat fins aquí voldria haver generat una disposició emocional positiva de cara a fer el primer pas per repensar l'educació. En tot cas –espero que sigui el més positiu possible– vull tancar l'escrit assenyalant camins possibles per fer més passos i posar en pràctica el resultat de la reflexió en l'actuació quotidiana.

1. Cal fer un canvi d'actitud personal respecte de les emocions. De considerar-les una realitat puntual i episòdica («*desata tu pasión*», recordeu?) passar a viure emocionalment, tot adquirint consciència de la presència constant de les emocions i del seu paper en totes les nostres activitats, també les classificades de científiques.

2. Adquirir com a professionals de l'educació la formació teòrica i pràctica sobre les emocions, ja que és la base indispensable per a una actuació honesta i ètica amb els alumnes, i per a l'establiment de relacions constructives amb els altres professionals del centre educatiu.

Recórrer a solucions ràpides i superficials fa que no s'experimenti satisfacció ni s'obtingui l'eficàcia buscada.

3. La lectura reflexiva, el treball conjunt amb altres professionals interessats, l'ajut extern si cal, la participació en cursos o l'estudi de programes concrets són activitats que ajuden a avançar. La implicació i determinació personal per al canvi són indispensables.

4. Repensar la teoria i la pràctica educatives és l'objectiu final. Inicialment la introducció de la temàtica es pot fer de diferents maneres. Des de la pròpia àrea o activitat docent, a través de la tutoria individual i de grup, aprofitant l'opcionalitat, a través de la coordinació de cicles, etapes o departaments, formant part de les activitats extraescolars. El clima favorable del centre garanteix l'extensió i l'eficàcia de les activitats esmentades.

5. La informació, l'interès i la formació en aquestes dimensions de les famílies és un factor indispensable. El seu paper en el modelatge emocional dels infants i joves fa que tinguin un protagonisme indiscutible. El seu suport, col·laboració i acció conjuntada amb el que es faci és una fita que s'ha de plantejar des de l'inici.

Moltes de les iniciatives impulsades han trobat una acollida favorable. Cal continuar-les i iniciar-ne de noves. De fet, entre nosaltres, hi ha persones i institucions, mestres, professors i centres, que tenen molt present el paper de les emocions en l'educació.

«Educar les actituds comporta, en essència, promoure els coneixements i experiències que permetin generar en els escolars uns sentiments positius o negatius envers allò que, d'un punt de vista pedagògic, es considera, respectivament, valuós o desestimable.»

Les actituds: un aspecte de l'educació

1. Les emocions com a formes de coneixement

Josep Maria
Arenoso*

Departament de
Pedagogia i Sistemes
Socials i Socials. UAB

La vida afectiva ha interessat des de sempre a les persones, d'una banda, i a la ciència i molt menys del que convindrà a les institucions educatives. Tanmateix, en els darrers anys, a l'interès que secularment els individus han manifestat tant per comprendre els seus propis sentiments com els aliens, controlant certes emocions o millorar les seves relacions personals, se li ha afegit el d'alguns científics per intentar explicar la naturalesa dels afectes i també el dels educadors per atendre les necessitats de formació en aquest àmbit.

Assistim, doncs, avui, a un espectacular increment de les dupli-
cacions, confusions, col·loquis etc., en relació amb les emocions
amb l'esperança que totes aquestes mostres d'interès del coneixement dels nostres sentiments no signifiqui una moda passatgera que torni a deixar en terra de ningú (o sigui de cadascú) aquest excepcional camp de l'experiència humana.

Avui com succeix amb tot allò que pot afectar l'àmbit de la salut, tenim tendència a interessar-nos per les emocions en la mesura en què

* josepmaria.arenoso@uab.es

ens tem conscient dels tractats o distincions que poden ocasionar. Certament, els sentiments, és a dir, la versió conscient, més «silencio-
 sa» i íntima dels estats emocionals, poden comportar, a vegades, el
 nostre edulcorat i falsificat. Sobretot si ens capficuem a una sentença
 corrent darrera una inabarcable illa de projectes, pensant que els altres
 són sempre els responents de la nostra situació o creiem que en
 alguna cosa que fem o deixem de fer està en joc el «ser o no ser».
 Però, normalment, les emocions són les nostres «estratègies alquímiques» i
 un eix de sistema d'avaluació immediata de les situacions que orienten
 adequadament les nostres accions. Un altre tipus d'intel·ligència, en
 definitiva, és la que ens permet afrontar l'existència en un temps,
 així i, que no ens permet pas a l'ull en un moment, a emergir, a ser
 mecànica d'adaptació al medi físic i socialment.

Convé destacar que aquesta «intel·ligència» i omnipresència de les
 emocions en les nostres vides i acompanyar-les que la tan sovint lloada
 racionalitat ben poc podria fer per dirigir-les sense la participació
 d'aquesta intel·ligència emocional. A l'inrevés, també hauríem d'as-
 sepyalar que aquesta intel·ligència es fa més efectiva i fàcil si les
 seves valoracions es contrasten amb els judicis més reflexius de la
 nostra èra. Així, la dominància històrica, del que fa a l'«estatut» de la ra-
 cionalitat humana, no hauria de succeir-hi ara el de les emocions, sinó
 que caldria la integració d'aquestes dues maneres d'avaluar tot allò que
 ens afecta, i d'experimentar la vida.

Tanmateix, cal tenir present que tot el que forma part d'intel·ligència
 —la racional i la emocional— presenten particularitats diverses que han
 de tractar en la pràctica pedagògica. La raó i els sentiments, no
 s'hauria de pretendre educar-los per separat, per bé que presenten una
 diferent mal·lesibilitat a l'acció educativa. Recordem que la «ment
 emocional» és més ràpida i precòc que la «ment racional». Les pedres
 de la memòria són igualment més íntimes, com també ho és la
 pedregosidat que genera en cadascun de nosaltres a actuar segons el
 que sentim. D'aquesta manera, canviar d'opinió que ens fa veure,
 per exemple, que 2 + 2 no és 4, però resulta més fàcil que modificar les
 nostres creences o opinions per molt que algú ens mostri «l'objectivament»
 les seves limitacions. De manera anàloga també es fa més difícil
 oblidar un passat espediment que dolorosament o dolent que no pas els
 coneixements més nous que aprenem a l'escola, o decidir des de la
 llunyania de l'univers teòric que des de la sentida realitat.

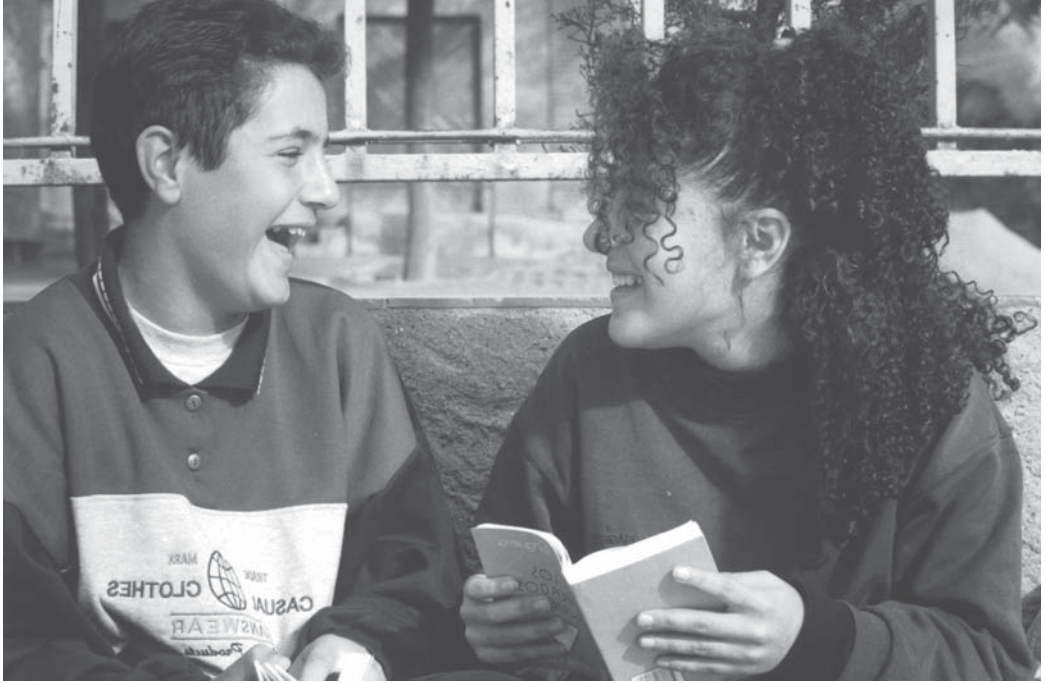
En certa mesura, la responsabilitat dels pares i mestres en relació amb l'educació de les emocions és fins i tot més gran que respecte als coneixements disciplinaris, perquè segons el que hem dit anteriorment, afectes de manera més persistent i a nivell global la vida de les persones. Un univers d'afectes immensos, tant en l'aspecte individual com social, no han de deixar-se a la improvisació dels que tenen la responsabilitat d'assumir-lo. Creiem, doncs, que la formació en l'àmbit de les emocions resulta tan necessària a l'educador com la referent al domini de les estratègies de l'ensenyament necessàries per facilitar els aprenentatges en diverses matèries.

2. Les actituds en el currículum de la reforma

Tot que l'escola no afronta, almenys de manera explícita i deliberada, la problemàtica que planteja la comprensió i el maneig dels sentiments, si que intervé en determinats aspectes de l'educació emocional a través, sobretot, de les actituds personals amb els alumnes de l'implicació donada a les actituds prescrites en els diferents desenvolupaments curriculars derivats de la LOGSE.

Aquesta concepció de l'actitud com un concepte tècnic relacionat amb les emocions pot ser sorprenent, ja que, a part de la seva concepció pot englobar aspectes no només afectius, sinó també cognitius i de la conducta. El concepte d'actitud resulta un xic confús i una bona prova d'això és que en els continguts dels currículums de primària i secundària, on s'entenen com a actituds de conducta (realitzar, col·laborar, etc.) amb altres que expressen actituds cognitives (reflexionar, aprendre) o valoracions (respectar, apreciar).

Entenem que allò que es pensa sobre alguna cosa influeix de manera decisiva en els sentiments que aquesta cosa genera en nosaltres. I, al mateix temps, aquests sentiments també influeixen en les relacions que establim amb l'objecte dels nostres sentiments. Però essencialment creiem que allò que defineix les actituds és el que estats a fer i no el que generem en les persones, amb la qual cosa els continguts curriculars en actituds han de ser redactats sempre amb verbs que expressin finalitats emocionals (estimar, apreciar, etc.). Quan parlem d'actituds, no pretensem destacar l'aspecte racional que pugui contribuir de manera decisiva a la seva adquisició o alts, sinó la dimensió



afectiva que orienta les actituds dels subjectes. Com succeeix amb les emocions i els sentiments, les actituds es relacionen amb allò que ens agrada o ens desagrada, amb allò que és lògic o il·lògic, veritable o fals.

En educació, els coneixements que utilitzem només són, en aquest sentit, un dels instruments que l'educador fa servir per promocionar certes actituds que predisposin els escolars a tenir els comportaments que considerem adequats. Aquestes correspondències entre actituds, sentiments i conductes posa de manifest la importància que té l'educació de les emocions en general i de les actituds en particular. Si per exemple, que els alumnes desenvolupin certes conductes orientades a l'aprenentatge o a la col·laboració amb els altres, s'haurà d'aconseguir, prèviament, que apreixin el coneixement o sentin el valor de la solidaritat. Promoure actituds equives, doncs, indirectament a fer el mateix amb les conductes que les fan compatibles amb elles.

3. La formació de les actituds a l'escola

Educar les actituds comporta, en essència, promoure els coneixements i experiències que permetin generar en els escolars uns sentiments positius o negatius envers allò que, des d'un punt de vista pedagògic, es considera, respectivament, valuós o desestimable. Aquesta formació no implica no podres dificultats i necessitat no només a l'aula i al centre, requerint per part de l'educador, més que el domini de certes tècniques d'aprenentatge, disposar d'un cert «estat pedagògic» que il·lumini la importància de les demandes educatives de cada individu. En la majoria dels casos, ser pacient i sol·licit amb els alumnes, mostrar-los confiança, atendre els seus interessos, animar-los a superar les seves dificultats i afavorir la seva autoestima, és el millor camí per desenvolupar unes actituds que facilitin l'interès per les activitats que es fan a l'aula i a l'univers que s'hi projecta.

Sovint els educadors cometem l'error d'exigir únicament als escolars el compliment de les condicions prescrites de l'actitud i de recomanar-los les actituds indesejades sense atendre les actituds que prevalen en elles mateixes. Fomentar actituds que són una cosa alta que normalment és difícil o sancionar. Pressuposos. Gairebé sempre, perquè, una bona de trobar amb els subjectes, uns límits, una actitud, que permetin desenvolupar, entre altres, una actitud, una actitud acceptada, confiança i respecte a partir dels punts de partida que constitueixen els components dels sistemes actitudinals de les dues parts. Per a un pare o un mestre, la millor manera de promoure l'estimació d'allò que considera valuós és considerar, en moltes ocasions, no tant a canals excel·lents d'allò que és més actiu i actiu, temps i activitats amb els seus fills o deixebles. És a dir, actuar en un sentit que, aparentment, no té a veure amb el valor que es pretén promoure.

A l'aula, el primer és i primer és establir un clima de respecte i confiança amb els alumnes, és a dir, amb l'actitud de respecte, o sigui, la seva posició de respecte, opressor, i la duplicitat pedagògica en la seva feina, és a dir, que els iup reclamen la seva atenció, mostrar-los sensibilitat a les diferents situacions personals per les quals passen els seus alumnes.

Tot un conjunt de comportaments, en definitiva, que diuen molt de la manera com l'educador viu i sent la seva professió, com també de

la seva competència per comprendre i afrontar les dificultats, ex-
pectatives o problemes que els individus generen a l'aula.

Els diferents constitutius en altre element clau en la formació de les
actituds. Sense conèixer prou bé els diferents tipus de creences i els sen-
timents que promouen en els alumnes, l'educador difícilment podrà
acollir de manera i concebre les oportunitats educatives de manera
que faciliti el desenvolupament de certes actituds.

Tanmateix, la competència per al dial·lecte no és una cosa fàcil
d'adquirir. Reduïm la complexitat mostrant diferents tipus de compren-
sions i actituds que l'altra persona té sobre les coses, per exemple, que
conduïa a la comprensió de les emocions que es generen en l'intercanvi
d'impressions i, sobretot, a comprendre la legitimitat de l'altre per sobre de
la seva pròpia opinió.

El docent sovint massa convulsiu de la legitimitat del que pretén per
als seus alumnes, desconfia, a vegades, el dial·lecte amb ells i a la com-
paració en el regne de la veritat absoluta, a les pràctiques d'aprenentatge
els escolars amb la seva pròpia. Comparar amb la veritat absoluta és
fàcil i sense dubte la tradició d'aprenentatge en les condicions
actives i competitives. Convé tenir present així no obstant que les
actituds tenen un caràcter antipolític i que l'escola no és
l'únic mitjà que exerceix influències socialitzadores en els alumnes.
L'ambient familiar, les amistats, els mitjans de comunicació, les
experiències viscudes, tenen també un paper destacat en la con-
formació de les actituds. El coneixement d'aquests aspectes és molt
important per bé que l'educador pugui interdir-los i dirigir-los
que repen els escolars i concebre les condicions d'aprenentatge.

Qualsevol moment del dia escolar és apropiat, des del punt de vista de l'autor, per treballar, directament o indirectament, el tema de les emocions en les relacions humanes des de diferents angles: brots emocionals, sentiments, estats d'ànim, personalitat, actituds, hàbits, habilitats i valors.

Àngels i angles

Un breu apunt sobre la recerca psicològica de les emocions a través de les aportacions de Nancy Eisenberg, Sarah Hampson, Paul Harris i Adolf Perinat

Conrad Izquierdo*

Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

La creació literària de totes les èpoques ha produït novel·les, obres de teatre i poesia que ofereixen una descripció psicològica avisada. Avui, a més, comptem amb un potent ventall de mitjans per crear històries humanes convincents i difondre-les: cinema, ràdio, televisió, Internet... La majoria de nosaltres no hem materialitzat en una obra artística, literària o cinematogràfica la nostra experiència significativa sobre la ment humana. Però cada persona disposa d'una teoria intuïtiva sobre el món, físic i social, i d'ella mateixa en relació amb el món que habita.

Un dels canvis més interessants en el panorama de la bibliografia psicològica científica de les últimes dècades és haver posat en relació el coneixement comú, el que la gent creu o pensa de la relació persona-món, amb el coneixement teòric dels professionals de la psicologia.

En l'àmbit de les relacions entre les persones, les descripcions

* conrad.izquierdo@uab.es

intuïtives que fem dels altres i de nosaltres mateixos dibuixa el camí que seguirem en les interaccions: anirem en compte, ens confiarem, cercarem la proximitat o marcarem distàncies, entre altres moltes opcions. Les característiques que assignem a la gent tenen molt a veure amb el desig. El desig és l'arrel de la vida. I no desitjar res, s'ha escrit, és una malaltia mortal. Potser, per això, l'ésser humà és capaç de desitjar tota mena de coses, i no deixa de sorprendre que també sigui capaç d'inventar els seus propis desitjos i els mons socials que han de satisfer les seves necessitats, motivacions i intencions.

Per tant, la funció d'una teoria personal de les relacions (el que creiem i pensem) és la de facilitar la millor articulació possible entre els desitjos i les accions. És això el que es posa en relleu quan expliquem l'èxit o el fracàs en les relacions: «Sabia que ell podria fer-ho (*descripció global de l'altre*) i li vaig preparar aquesta tasca un pèl més difícil (*acció*) perquè obtingués un bon resultat (*desig*). I ho va fer bé». Com és obvi, aquesta cita inventada es podria completar fent referència als sentiments dels protagonistes: una mestra i un alumne. Però m'he oblidat de fer-los les preguntes pertinents. Això sí, puc dir que les seves cares reflectien un toc de satisfacció

La importància cabdal que arriba a tenir la descripció de les persones en la manera d'encarar la relació social i els sentiments que provoquen les interaccions m'han portat a seleccionar aquest tema de recerca per desenvolupar-lo breument des de diferents angles i aspectes interrelacionats. Penso que si ens formem una idea de quins són els processos cognoscitius-socials-afectius de les relacions que cal atendre a través de les pràctiques educatives podrem col·locar les emocions en una «correcta» perspectiva escolar del currículum: ni acadèmicista, ni tecnològica, ni pràctica, sinó holística. Amb altres paraules, com a educador em sento compromès amb els enfocaments curriculars que proposen una visió integrada de les habilitats humanes i sostenen com a exigència fonamental la necessitat que l'educació ofereixi un espai de sensibilització, respecte i obertura, en un clima de confiança i ajuda mútua.

Finalment, per no perdre de vista el component màgic o emocional de la ment humana he marcat el títol general d'aquest article amb la idea d'*àngel*. Àngels (ales) i angles (mètrica) s'integren en el mo-

20 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

viment del cos humà, un bon exemple de fins on pot arribar aquesta singular unió pot ser la dansa o la gimnàstica. No es això, precisament, el que estem dient quan parlem d'intel·ligència emocional?



La recerca sobre la descripció psicològica de les persones

Per fer una descripció psicològica de nosaltres mateixos o sobre els altres acostumem a transformar l'experiència que tenim en una enumeració de trets. Per regla general, aquests trets són comunicables, és a dir, existeix un significat compartit dins de la comunitat quan descrivim la nostra impressió sobre una persona com a responsable, distreta o sociable. Disposem, doncs, d'un llenguatge especialitzat comú per descriure la manera de ser de les persones. I el coneixement d'un tret ens porta a pensar en un altre tret. Si diem a un col·lega que un estudiant és responsable, el receptor podrà inferir que l'estudiant també és treballador, ordenat i, fins i tot, bona persona. La co-ocurrència de diferents trets defineix un patró. És possible dir d'una persona que és afectuosa i freda, però això sempre portarà el receptor a fer-nos unes quantes preguntes per establir les referències que donaran coherència a la descripció: «Té un tracte molt afectuós, però quan pren decisions professionals o familiars és una persona freda».

Les descripcions que fem de les persones estan carregades d'afectivitat. No em refereixo a la reacció simple de plaer i desplaer que acompanya moltes de les experiències que sentim. Aquestes apreciacions o avaluacions hedonistes no són necessàriament expressades amb paraules i depenen més bé d'estructures corporals innates que porten l'organisme a avaluar algunes de les estimulacions sensorials com a positives i altres com a negatives.

La impressió que ens formem de les persones també es concreta en una imatge, que pot ser positiva o negativa. Tot depèn dels trets seleccionats per avaluar-les. Però, possiblement no tots els trets exerceixen la mateixa impressió. Si això és així (és un tema que es discuteix), voldria dir que certes característiques són més centrals a

l'hora de valorar la manera de ser d'una persona i formar-nos expectatives sobre el seu comportament. En tot cas, pensem en el pes que tenen algunes paraules com «honest/deshonest», «pacífic/hostil» o «generós/egoista». Quan recordem una persona que creiem que és «honesta i intel·ligent», experimentem sentiments (i fins i tot ens podem arribar a emocionar) que són ben diferents dels sentiments i brots emocionals que pot desvetllar una altra persona descrita com a «deshonesta i intel·ligent».

Deixant de banda els problemes de la representació a la memòria del significat d'una paraula-tret, per exemple, «simpàtic» i la forma de processar aquest coneixement per poder dir: «*Aquesta noia és simpàtica*», penso que la pregunta sobre com s'adquireix aquest coneixement és pertinent per a l'educació dels infants.

Els estudis sobre el desenvolupament, a la infància, del vocabulari de trets per descriure la personalitat i la seva utilització no són convergents. Hi ha acord que la inferència de trets psicològics augmenta amb l'edat. Però no hi ha acord sobre la precocitat d'aquest comportament infantil. Una interpretació prudent dels estudis disponibles afavoreix la idea que, entre el tercer any de vida i els sis anys, els infants fan distincions de les disposicions entre les persones i poden identificar hàbits recurrents de comportament. És cert que predominen les referències a les característiques físiques, però els infants d'aquestes edats també utilitzen paraules-trets, amb un contingut molt general, com «bo/dolent», «simpàtic/antipàtic», «tímid», «educat» i «agressiu». Posteriorment, no sols s'amplia el vocabulari de trets i el seu contingut informatiu, sinó que també es dona forma a la manera de comprendre les característiques que descriuen la personalitat. Els infants més grans de set anys evolucionen en la mesura que es fan més conscients dels problemes que són inherents a la mateixa idea de personalitat: la concurrència d'informació conflictiva (tretos incompatibles), l'abast de les afirmacions disposicionals (un infant tímid serà un adult tímid?) i la relació entre consistència i situació (com som a casa, a l'escola o amb els amics?).

Si com acabem de dir, el més petits ja són capaços de fer inferències sobre la manera de ser de les persones, l'escola infantil i els primers anys de l'ensenyament primari poden treballar en la formació d'aquesta classe de coneixement des de l'angle de les relacions interperso-

22 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

nals i les experiències emocionals que la descripció de l'aparença física, habilitats, hàbits comportamentals i trets dels altres (i d'un mateix) desvetlla. Notem que aquesta sensibilització socioemocional és necessària en totes les èpoques de la vida i de manera molt especial quan es produeixen transicions o altres tipus de canvi que modifiquen bruscament l'univers social de les persones.

La recerca sobre la comprensió de les emocions

El desenvolupament (i l'envelliment) de les persones adultes comporta importants canvis que afecten el context de les experiències emocionals, la classe d'emocions experimentades i les regles que controlen l'expressió emocional. Deixarem per a una altra ocasió el tema de l'evolució de la comprensió de les experiències emocionals dels adults per poder resumir, sense perdre claredat, els canvis observats a les primeres etapes de la vida.

Els estudis sobre el desenvolupament del coneixement emocional en la infància són ben eloqüents i aporten una informació molt esperançadora i també útil per a l'educació escolar.

Durant el primer any de vida, el comportament social del nadó sembla brollar del seu cos. Aquest és el convenciment que tenen moltes mares, molts pares i altres adults quan expliquen les seves experiències amb els nadons. Malgrat aquests testimonis, s'ha escrit que l'infant és arrossegat per les escenificacions socials que li ofereix l'adult. El nadó observa les expressions emocionals dels adults i les reproduïx. L'efecte de còpia podria explicar per què el nadó somriu davant d'una cara que expressa alegria i satisfacció, i la ràpida ampliació del «lèxic» facial. Segons aquesta hipòtesi, les reaccions facials dels infants donen lloc que l'adult interpreti que el seus missatges emocionals són reconeguts i contestats.

Doncs bé, la tesi que els nadons produeixen expressions facials clarament diferenciades i adequades a les circumstàncies sembla que va guanyant credibilitat científica a mesura que la recerca va aportant noves dades difícilment interpretables des de la hipòtesi de la còpia. Cal afegir, però, que les respostes (no simples reaccions) del nen i de la nena, tant si són exploratòries com socials, queden fortament emmarcades pel comportament comunicatiu de l'adult.

Des de l'inici de la vida humana, la comunicació i el reconeixement de l'altre és l'element clau de la construcció de la persona. En condicions favorables (tant orgàniques com socials), molts nens i nenes dels nostres parvularis donen mostres de poder transmetre empatia i simpatia als altres (iguals o adults), i exhibeixen una forta i assenyada sensibilitat pels temes morals: bo/dolent. Aquests infants, a més de comprendre les pròpies emocions («estic content») i els sentiments dels altres («està enfadat»), connecten les emocions amb les situacions i els desitjos: «El Marc està trist –explica la Marta– perquè ha perdut...», o «La Maria riu –comenta el Joan– perquè ha agafat el caramel que li agrada».

A partir dels sis anys, o potser abans, els nens i les nenes van comprnent de manera gradual la importància que té, per un costat, les conseqüències de les accions en les emocions i, per l'altre, el paper que tenen les persones i la pròpia consciència a l'hora d'experimentar certes emocions com l'orgull, la vergonya, la culpa, el menyspreu o la timidesa.

El sentiment d'orgull, per exemple, neix d'un resultat reeixit, però implica, a més, una valoració social de l'esforç i tenir consciència de la importància de l'esforç que s'ha fet en el bon resultat aconseguit. Cal tenir en compte les pautes culturals. Entre nosaltres, l'expressió d'orgull es fa, preferentment, des de l'altre i és perillós fer-ho des d'un mateix: «Em sento orgullós –diu el mestre– del teu comportament». Amb aquesta declaració reconeixem que l'escolar té motius legítims per sentir-se orgullós.

Aquest progrés comporta incorporar un nou element en l'articulació del desig, l'acció i les conseqüències socials: la presa de consciència dels valors que la societat i la cultura promouen com a trets d'identitat personal. Per posar un



24 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

exemple, pensem en el valor de la responsabilitat i en el seu correlat emocional que és el sentiment «sa» de culpa, emoció complexa estretament lligada a les normes socials i que connecta amb l'experiència i comprensió d'emocions més bàsiques com l'enuig i la tristor. Els infants grans aprenen que les conseqüències de les pròpies accions per als altres es combina amb les intencions i les accions considerades en elles mateixes.

Es pot dir que a l'escola primària és quan neix el *ciudadà intencional i responsable*, la qual cosa significa que els nens i les nenes estan en condicions de desenvolupar una actitud emocional envers les pròpies accions d'acord amb les seves conseqüències socials. Aquesta nova motivació empeny els escolars a reflexionar sobre el seu comportament en les interaccions. En aquests context cal situar l'aprenentatge de competències en intel·ligència emocional.

De tot el que hem dit fins aquí es desprèn que els educadors hem d'observar (no em refereixo a l'observació sistemàtica, però tampoc en queda exclosa) el desenvolupament socioemocional dels escolars. Si observem, és per conèixer millor la seva evolució pel que fa a la comprensió de les relacions interpersonals i els sentiments que desvetllen. Necessitem aquest coneixement elaborat, fonamentalment, a partir de les situacions concretes de la vida escolar per poder ajudar-los a explicitar (i discutir) amb paraules, dibuixos, escenificacions, etc., les seves idees carregades de vivències sobre les relacions i la manera de ser de les persones.

Qualsevol moment del dia escolar és apropiat, des del meu punt de vista, per treballar, directament o indirectament, el tema de les emocions en les relacions humanes des de diferents angles: brots emocionals, sentiments, estats d'ànim, personalitat, actituds, hàbits, habilitats i valors.

Pere Darder ha formulat unes preguntes sobre les emocions en el centre educatiu adreçades a quatre membres del grup DPE, professionals del camp de l'ensenyament: a Josepa Gómez i a Mariano Royo, i també del camp de la psicologia i de la teràpia amb experiència educativa: a Mireia Darder i a Ferran Salmurri. Les respostes aporten interessants punts de vista i consideracions aplicables a les escoles i als instituts.

Les emocions en el centre educatiu

Taula virtual

Pregunta 1

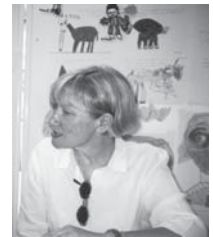
Es parla darrerament del paper de les emocions en l'educació. Per què ens hem de preocupar de les emocions? I en quin sentit?

Sens dubte, constatem com cada vegada més es parla de la importància del paper de les emocions en la vida. I no únicament se'n parla en els centres educatius, sinó també en molts altres àmbits.

Segurament que això es deu a la comprovació que un alt coeficient intel·lectual no és sinònim d'èxit personal i professional en la vida. Segurament, arribar a saber viure bé amb un mateix i, també, amb els altres, comporta haver assolit un grau de coneixença personal i unes habilitats socials considerables.

Malgrat que en el transcurs del segle XX hi ha aportacions fonamentals de la pedagogia, de la psicologia, de la psiquiatria, de la

Josepa Gómez*
Mestra d'infantil i primària



* pittigomez@mixmail.com

26 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

medicina... amb referència al coneixement emocional, és cert que a partir de la meitat de la dècada de 1990 assistim al que s'ha anomenat *revolució emocional* (Bisquerra, 2000), la qual ha influït en la psicologia, en la pedagogia i en la societat en general.

Una descoberta molt significativa i que ha contribuït a aquesta revolució emocional és l'aportació de la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner. Les set intel·ligències: musical, corporal, logicomatemàtica, lingüística, espacial, intrapersonal i interpersonal.

Sens dubte, aquesta aportació ens porta a la necessitat de reflexionar i regular l'acció educativa i didàctica en consonància amb aquesta descoberta.

Així mateix, l'encàrrec que, abans del tombant del segle XXI, Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO, va fer a una comissió d'experts arran de les directrius educatives a tenir en compte en el nou segle que s'iniciava, i les seves conclusions, contribueixen a donar una visió més globalitzadora, integradora i humanística de l'educació.



Material gràfic: Escola Nabí (Barcelona).

De tothom és conegut que l'esmentada comissió elaborà un informe (l'anomenat *Informe Delors*) i arribà al convenciment que l'educació ha de tenir un paper fonamental en el desenvolupament continuat de les persones i de les societats i la considera com un mitjà al servei del desenvolupament humà més autèntic i més harmoniós. La fonamenta en quatre pilars: aprendre a *conèixer*, aprendre a *fer*, aprendre a *conviure* i aprendre a *ser*.

Les persones, infants i adults, som una totalitat. Les emocions no les podem separar de la cognició, perquè els pensaments estan amarats de sentiments i els significats personals depenen dels afectes. No es pot crear una dicotomia entre emoció i cognició, perquè no necessàriament la cognició ha de ser racional i l'emoció irracional. Tots dos processos formen un entramat dialèctic que dona un sentit coherent al coneixement i a l'acció.

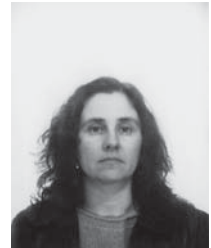
El fet que darrerament es parli d'emocions en educació ja em sembla un gran avenç. Fins ara l'educació s'havia centrat molt en l'adquisició de coneixements i continguts, cosa molt normal, ja que en tota la nostra cultura s'ha donat molta importància a la raó i a la lògica. Dit en altres paraules, l'educació s'havia dedicat al desenvolupament intel·lectual. Aquest desenvolupament és una dimensió fonamental de la persona, però no és l'única de l'ésser humà.

Les emocions tenyeixen tota la nostra vida, totes les nostres relacions, l'estructura social es construeix gràcies a les nostres emocions. És impensable parlar de relació sense tenir en compte l'emoció i el seu desenvolupament.

Quin és, doncs, el paper de l'educació? Ens decantem per educar parcialment els individus o estem per una educació que tingui presents totes les dimensions de la persona? Quan parlem d'educar integralment les persones no podem deixar de banda el component emocional, ja que és una part fonamental de l'ésser humà. Habitualment les emocions es consideren patrimoni de l'àmbit privat, propi de cadascú, com una realitat que se suposa que tothom aprèn tot sol o que és innata.

**Mireia
Darder***

Psicòloga. Directora de l'Institut Gestalt de Barcelona



* midarher@copc.es

28 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

Amb la teoria constructivista es va veure que les emocions també s'anaven construint. Encara que podem afirmar que algunes són instintives i que sorgeixen des del nostre cervell més antic, en la major part de les emocions intervé el cervell més modern. Un altre descobriment recent en els estudis del cervell és la implicació que tenen les parts més emocionals (c. límbic i hipocamp) amb els lòbuls frontals. Les parts més emocionals del cervell són les més antigues, és a dir, les que compartim amb la resta d'animals; els lòbuls frontals són la part del nostre cervell més nou, el que ens identifica com a humans i fa totes les operacions mentals que tenen a veure amb el pensament abstracte i la lògica. Com que aquestes dues parts estan molt lligades en el seu funcionament, l'objectivitat personal en el coneixement està influïda per les dimensions emocionals. És des d'aquestes perspectives que les emocions han de formar part de l'educació.

Com podem educar les emocions? El primer pas és reconèixer que tenim un món emocional que no cal reprimir i que és indispensable per arribar a ser persones. Després de descobrir quines són les nostres emocions, prendre'n consciència, saber canalitzar-les i expressar-les, i entendre-les com a producte de la relació entre l'individu i l'entorn, tant referit a les altres persones com al medi en general.

Pregunta 2

Habitualment es pensa que l'educació de les emocions i de l'afectivitat es refereixen als alumnes més petits. El treball amb les emocions..., cal estendre'l a tots els nivells educatius?

Mariano Royo*
Professor de l'IES
Barcelona-Congrés

És cert que els més petits demanen més la nostra atenció afectiva d'adults. La seva mirada, la seva figura, ens provoca tendresa maternal o paternal, ganes de protegir. Però no podem caure en l'error de la reacció «natural», de donar-los allò que ens demanen i res més. La reacció educativa no és la natural: ens demanen protecció, però també els hem de donar llengua i matemàtiques, seguretat i capacitat de

* mroyo222@pie.xtec.es

risc, capacitat d'esforç i autoestima, entusiasme i tenacitat, sentit de la bellesa i de l'ordre, sociabilitat i personalitat... I, a més, no caure en el proteccionisme.

Què hi ha a la mirada dels adolescents? Sovint hi trobem una espècie de desafiament, de repte. Però tampoc ara l'educador no pot sentir-se determinat o condicionat per això. Sobretot perquè més enllà d'aquesta duresa, d'aquest repte, d'aquest allunyament, hi ha molta por, molta inseguretat, i també de vegades sofriment, el qual no pot expressar-se perquè afecta la seva figura pública, encara poc dibuixada, poc sòlida.

L'adolescent està en ple trànsit de l'entorn familiar, conegut i segur, al món exterior, misteriós i ple d'emocions. El que l'adolescent percep és un feix de veus (pares, professors, mitjans...) que li recorden els perills d'aquest nou món, i un altre grup de veus, molt potents (amics, mitjans...) que li dibuixen molt gràficament les emocions que l'esperen. Entre una cosa i una altra pateixen la inseguretat, la qual els pot portar a l'anorèxia, o a la confiança total en l'aparent seguretat d'alguns companys més líders, que els pot abocar a la droga, o a una emocionant militància política forassenyada. És la por de no ser feliç, de no ser capaç de sortir al món. L'educador no pot sumar-se simplement a les veus que avisen dels perills. En primer lloc, hauria de saber mostrar a l'adolescent les grans emocions que l'esperen: l'amor, l'art, la professió, els amics, la política, els viatges, la solidaritat, la música, el coneixement... i no solament els perills de la droga o de la sida o les petites emocions de la discoteca. I, en segon lloc, ajudar l'adolescent a trobar-se, a apreciar-se i a creure en ell mateix, i a saber que el domini de les emocions és sinònim de personalitat i de maduresa.

Pensar que les emocions és cosa de nens o de dones significa que es continua pensant amb la lògica cartesiana, la qual pressuposava que la ment humana pot estar deslligada del que passa al cos, que l'objectivitat personal és possible i que aquesta es construeix deixant de banda les emocions. A partir dels últims descobriments sobre el cervell, ja no podem parlar d'aquesta objectivitat i, per tant, no té sentit excloure a cap edat l'educació de les dimensions emocionals.

Mireia Darder

S'ha de començar des de l'inici el treball amb les emocions. Cal

30 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

insistir en dos aspectes o etapes. Per un costat, és necessari ajudar a construir les emocions; per l'altre, s'ha d'impulsar el nivell de consciència de la persona sobre el que està sentint. Quan som infants, les emocions se'ns enduen; a mesura que anem creixent podem aprendre a canalitzar-les i expressar-les de la manera que nosaltres escollim.

Si reconeixem les nostres emocions, podem avançar en la presa de consciència sobre com les valorem o reprimim; les podrem integrar en la nostra vida. El treball amb les emocions, el reconeixement del que estem sentint, ens pot ajudar a regular els conflictes, a millorar les relacions amb els altres, a conèixer-nos millor i des d'aquí decidir com volem actuar.

En el fons, en el maneig emocional hi ha la clau de l'autoregulació de l'individu mateix. Es tracta d'una formació que la persona ha d'acomplir al llarg de tota la vida, a l'escola, a la universitat i a la vida adulta.

Les emocions, des del punt de vista gestàltic, són el pont entre el que nosaltres pensem i el que el nostre cos desitja. És gràcies a les emocions que podem resoldre la dualitat tant de temps expressada entre la nostra ment i el nostre cos. És a través de la canalització de les emocions que podem construir una idea de nosaltres mateixos com a persones integrades, amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb l'entorn.

Pregunta 3

Les dimensions emocionals de les persones sembla que pertanyen als aspectes considerats íntims i personals. De quina manera s'ha d'actuar per formar emocionalment l'alumnat?

Josepa Gómez

Segurament podríem discutir molt sobre els diferents enfocaments que es poden donar a l'hora de la formació emocional de l'alumnat.

És complicat definir-se d'una manera resumida i entenedora.

Intentaré de fer-ho concretant dues dimensions que per a mi són fonamentals:

1. La idea de persona.
2. La idea d'ambient.

Crec que és molt important ser coherent entre la idea que tenim de persona i el plantejament educatiu que desenvolupem. D'aquesta manera el com, el quan... fluiran de manera natural i sense artificis.

**Un amic és el que t'ajuda a anar cap endavant
i no te'n pots separar mai.**

I si se'n va, el cor s'omple de tristor.

Però des del cor sempre el veus.

Pablo 9 a.

«Poemes que expressen emocions íntimes». Escola Nabí (Barcelona).

Si tenim una idea determinada d'infant com a totalitat, la idea d'un infant competent, amb gran vitalitat, creatiu, amb idees, amb sentiments, amb necessitats, capaç, que construeix teories, que se sent ciutadà del moment i del lloc en el qual viu..., immediatament entendrem la necessitat de plantejar una acció educativa a favor d'aquest infant, amb una actitud atenta per copsar i per entendre els seus reclams, els seus senyals, les seves propostes; amb un ambient estructurant, segur, càlid, en el qual cadascun d'aquests infants tingui el seu lloc i els seus moments de reconeixement i de protagonisme; una organització que permeti desenvolupar allò que pensem que hem de fer i que volem fer.

En definitiva, plantejarem una acció educativa que tindrà en compte la totalitat i la integralitat de la persona, la necessària relació emocional amb altres persones i com aquesta relació amb les persones i l'entorn pot ser vehicle i objecte d'aprenentatge i s'establiran connexions entre la vida i l'escola a fi de poder crear l'ambient on les criatures puguin manipular i comprendre el medi en el qual viuen.

Cal partir dels infants, del que saben, de les seves capacitats de selecció de coneixements i donar-los els instruments escaients per a l'elaboració d'aquests coneixements.

Per aquest motiu és molt important el paper que atorguem al llen-

32 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

guatge com a vehicle per a la lliure expressió, per a l'expressió personal i per a la comunicació.

Per tant, és important aquest ambient de qualitat de la classe i de l'escola en el qual hi ha la necessària llibertat per moure's-hi, per comunicar, per viure tranquil·lament, i alhora la necessària contingència perquè la nostra llibertat no trepitgi, ni vulneri la llibertat dels altres.

En definitiva, vindria a ser com l'assumpció d'un temps i d'un espai personal en uns espais i en uns temps comuns. Quan s'aconsegueix aquest punt de fluïdesa en l'ambient i en les relacions és molt fàcil descabdellar les pròpies històries, buscar solucions compartides, reconèixer errors, demanar disculpes..., perquè parlem de les idees i en cap moment no posem en qüestió les persones, les quals són reconegudes i són respectades.

A partir d'aquesta idea d'infant i d'aquesta idea d'ambient podem anar construint un camí en el qual vagi essent possible *saber viure* satisfactòriament amb un mateix i, també, amb els altres, ja que en definitiva és el que pretenem els qui intentem formar emocionalment els infants.

Ferran

Salmurri*

Psicòleg clínic. Hospital clínic i universitari



Abans de tot, crec que s'han de tenir en compte alguns principis bàsics. Els problemes psicològics de les persones solen generar-se més en el que no som, en el que no hem après, que no pas en el que hem après, en la nostra manera de ser. Si una persona és impulsiva, és perquè no ha après prou autocontrol. L'irrespectuós necessita aprendre respecte, com l'inquiet aprendre a estar-se quiet. Els problemes humans solen trobar solucions en l'aprenentatge, pràctica i interiorització de diverses maneres de comportar-se, fer, conèixer, comunicar-se. A l'hora de posar-se a formar en educació emocional, crec que és del tot important tenir permanentment clar aquest concepte.

D'una altra banda, hem de partir de la base que una bona educa-

* salmurriferran@hotmail.com

ció emocional implica l'aprenentatge i pràctica d'unes estratègies cognitives, repertoris de comportament, habilitats socials, tècniques d'autocontrol, valors, en fi, d'una manera de fer, pensar i dir que ajudin l'individu a *sentir-se* més feliç, més bé amb ell mateix. Però hem de tenir clar, en termes operatius, en què consisteixen aquests *sentiments*, per tal de poder ensenyar, de poder formar emocionalment els alumnes. Les persones més felices solen tenir unes característiques diferents de les que no ho són tant.

Aquelles persones acostumen a tenir una autoestima més alta, un millor autocontrol, tant de conducta com emocional. També solen disposar d'un bon estil cognitiu –una manera més positiva i menys negativa de pensar– i unes relacions adequades amb les altres persones, sabent reconèixer i expressar els seus sentiments d'una manera apropiada i interposant un conjunt de valors del tot imprescindibles en qualsevol interrelació humana, com són, per posar alguns exemples, el respecte, la tolerància, l'empatia i l'honestedat.

Però, també hem de tenir en compte que les persones som allò que practiquem, és a dir, que per interioritzar una o unes maneres de fer, pensar o dir, s'ha de practicar al llarg d'un cert temps, d'una manera més o menys continuada. Així, per exemple, en una primera fase la persona pot aprendre una tècnica de relaxació en la qual amb la pràctica porta a l'individu a conèixer i dominar aquesta tècnica. En una segona fase, amb la corresponent pràctica la persona és capaç de relaxar-se en llocs més diversos i en situacions més diferents. És la fase de generalització. En una tercera fase, interioritzem, és a dir, incorporem una forma més relaxada d'anar, de ser, la nostra manera habitual de funcionar. Així, doncs, per ensenyar i formar els alumnes és del tot important fer-ho de manera que l'alumne practiqui al llarg del temps.

Pregunta 4

De quina manera el treball sobre les emocions repercuteix en l'actuació del mestre i en el funcionament de l'escola?

Mariano Royo

Resposta difícil. L'estat general dels docents depèn de massa variables (tipus d'organització, expectatives professionals, clima escolar, variables personals...). Però la pregunta porta una càrrega de temes col·laterals molt important. En primer lloc, cal dir que deu ser molt difícil fer un treball sobre les emocions dels alumnes si el professor no disposa d'un mínim equilibri emocional. En segon lloc, penso que hi ha una relació molt estreta entre aquest equilibri personal del professor i la manera de viure la seva professió. Són coses que els alumnes veuen i viuen. Per parlar d'aquestes coses moltes vegades es fa servir la paraula «vocació». Potser no és gaire adequada, perquè té una connotació d'elecció divina, discriminatòria per als que presumiblement no la tenen.

És millor parlar del fet que hi ha una relació notable entre la vivència positiva de la professió i les emocions col·lectives que el centre escolar viu. I encara hi ha una correlació més forta entre aquesta alta assertivitat en la vivència professional i el model professional que el mestre va rebre a la seva primera escola. En certa manera els professors ens formem a les nostres respectives carreres, però els primers anys d'escola ens donen forma, ens «encunyen».

Com a conseqüència, cal denunciar una situació que fa un notable mal a la professió, com és la manca de sentit de centre, que es viu –encara que de manera diferent– al sector públic i al privat, com si el centre educatiu fos una peça d'una enorme màquina burocràtica, sense valors propis, sense projecte assumit, sense emocions ni ideals viscuts. Aquesta situació deixa els professors inermes i solitaris davant la gran màquina llunyana, sense cap instància intermèdia que proporcioni la mesura humana.

**Ferran
Salmurri**

Caldria dir que el treball sobre les emocions en les escoles ha d'iniciar-se en la millora de la salut psicològica dels adults, començant

pel professorat. En primer lloc, perquè està demostrada la relació entre l'estat d'ànim dels professors i el dels seus alumnes, és a dir, que un bon estat emocional del professor millora l'estat d'ànim dels seus alumnes i viceversa. I, en segon lloc, perquè un bon entrenament en *habilitats emocionals* per part de l'ensenyant li ha de facilitar el seu treball emocional amb els seus alumnes en disposar d'uns recursos personals més acurats per acomplir la seva feina, d'interacció directe amb altres persones. Posteriorment, a l'hora d'ensenyar i fer l'entrenament dels nois al seu càrrec, el suposat esforç inicial quedarà altament compensat i recompensat, al temps que millorarà l'eficàcia de la intervenció professional. La preparació intel·lectual, acadèmica i d'experiència en el terreny educatiu avala l'elecció del professorat com a educadors emocionals, un cop fet l'aprenentatge i entrenament oportú. En la meua opinió, la tasca en educació emocional hauria de ser el principal objectiu dels ensenyants, sense oblidar la feina tutorial, però sí aprofitant el marge que la tecnologia actual ens permet. La millora dels propis estats emocionals repercuteix en una motivació més alta i en una disposició millor, entre els professionals. Tanmateix, les interaccions i les relacions entre els membres dels claustres milloren de manera important en tots els ordres. I, quant als alumnes, igual que amb els professors, les millores en l'estat d'ànim, en els comportaments i en les cognicions que s'obtenen d'una adequada educació emocional repercuteixen en tots els membres de la col·lectivitat. Tot i que el treball amb els alumnes pogués inicialment representar un esforç addicional, es recolliran els beneficis de la feina feta amb ells.

Crec que podem afirmar que si la psicopatologia crida la psicopatologia, la bona educació emocional crida la bona educació emocional i aquesta una bona educació, així, sense cognoms, com també una millora en la salut psicològica de tota la comunitat escolar.

Per impulsar l'educació de les emocions, desatesa en el moment actual, cal facilitar una formació estructurada de professors i alumnes, i donar estratègies i recursos. Els cinc programes que es presenten fan aquesta funció. Uns estan adreçats al nivell d'infantil i primària, altres a primària i també a secundària obligatòria.

Recursos i activitats

Programa d'educació socioemocional

Anna Carpena

Professora de pedagogia terapèutica
acarpena@pie.xtec.es

Aquest programa d'educació socioemocional va adreçat a tot l'alumnat de sis a onze anys amb el propòsit de posar en marxa processos a través dels quals es desenvolupin actituds, es construeixin valors i es practiquin habilitats per adquirir bons nivells de competència emocional i social.

L'aplicació del programa es basa a posar els alumnes en contextos adequats en els quals es generin processos de construcció personal a tres nivells, cognitiu, emocional i de conducta, induint i motivant el judici moral, alhora que el professorat afavoreix situacions comunicatives i significatives per als alumnes i, per aquest motiu, es proposa que les intervencions siguin tutorialis.

Els objectius del programa són:

- Promoure la reflexió, entre el professorat, sobre la pròpia pràctica docent i la pròpia construcció personal.
- Aprendre a gestionar les emocions de manera que permetin atansar nivells més alts de desenvolupament i benestar personal i social.
- Desenvolupar l'autoconeixement, l'autoestima i l'autonomia personal per regular el propi comportament.
- Desenvolupar la capacitat per relacionar-se amb un mateix i amb els altres de manera satisfactòria per a un mateix i per als altres.
- Desenvolupar la sensibilitat per les necessitats dels altres, basant-se en criteris de justícia.
- Adquirir habilitats per comunicar-se de manera assertiva amb els altres i amb un mateix.
- Proporcionar estratègies de resolució de conflictes que puguin ser útils en generar respostes efectives davant de situacions noves.

El programa s'estructura en quatre blocs temàtics: Autoestima, Gestió d'emocions i sentiments, Empatia i Resolució positiva de conflictes. En aquests quatre apartats es tracten els temes que es poden considerar bàsics per a un programa d'educació socioemocional. Pot ser factible treballar cadascun dels quatre components del programa de manera sistematitzada tres vegades durant la primària, una per cicle, adaptant el contingut dels exemples i de les situacions que es plantegen a cada edat.

**Programa per a la prevenció i millora
de la salut mental a l'escola**
Control de l'estrès laboral i acadèmic
Educació emocional en professors i alumnes

Ferran Salmurri i Trinxet

Psicòleg clínic. Hospital clínic i universitari
salmurriFerran@hotmail.com

Neus Blanxer i Soler

Psicòloga clínic
nblanxer@copc.es

Aquest programa d'educació emocional va adreçat a professors per tal que posteriorment l'apliquin als seus alumnes d'educació infan-

38 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

til i primària. També pot adaptar-se o acomodar-se a altres tipus de col·lectius, adults, alumnes de magisteri, educació secundària, universitaris...

Els *objectius* són: assolir i millorar els recursos i estratègies de conducta, cognitives, emocionals i d'interacció social dels *professors*, per tal de controlar l'estrès laboral, a l'igual que millorar la salut psicològica d'aquest col·lectiu. D'altra banda, el programa millora els recursos i estratègies referents a la conducta, cognitives, emocionals i d'interacció social dels *alumnes*, per tal d'aconseguir una més alta autoestima, més alt autocontrol personal, un millor estil cognitiu i una més adaptada relació social; per tant, també disminueix el risc psicopatològic d'aquests.

El *programa* dirigit a *professors* és dut a terme per part d'un formador en educació emocional. Consta de quinze sessions quinzenals d'hora i mitja de durada. Cal remarcar la interacció didàctica entre el formador i els professors. El programa dirigit a *alumnes* es fa en sessions quinzenals d'una hora i mitja de durada on els conceptes i pràctiques d'entrenament són dirigides pel professor corresponent de cada cycle escolar.

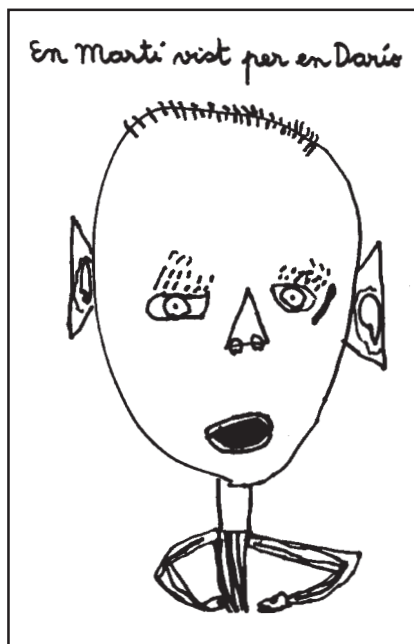
El programa consta de cinc blocs temàtics en els quals s'entrena els professors i els alumnes en l'aprenentatge i la pràctica de:

1. **Professors:** Tècniques de respiració profunda i relaxació segons el mètode d'entrenament autogen de Schultz, per ser aquesta tècnica més senzilla de generalitzar.

Alumnes: Se'ls aplica el mateix programa que als professors, excepte la tècnica de relaxació que s'adapta al mètode de Jacobson, per ser més fàcil l'aprenentatge en població infantil.

2. **Professors i alumnes:** Tècniques cognitives (pràctica de pensament positiu, autoobservació, introspecció, aturada de pensament, relativització), identificació i substitució de creences irracionals, revisió dels esquemes cognitius, tècniques d'afrontament i tècniques d'inoculació de l'estrès.

3. **Professors:** Habilitats i tècniques referents a la conducta (priorització d'objectius realistes, presència d'activitats plaents), resolu-



«Saber mirar als altres». Material gràfic: Escola Nabí (Barcelona).

ció de problemes, mètodes educatius (reforçadors, càstigs i extinció).
L'autoreforç. Temps fora.

Alumnes: S'hi treballa el mateix programa que amb els professors excepte els mètodes educatius (reforçadors, càstigs i extinció).

4. **Professors i alumnes:** Habilitats d'interacció, assertivitat, habilitats de comunicació, socials i de negociació, defensa i respecte dels drets personals, comunicació no verbal, expressió de sentiments.

5. **Professors i alumnes:** Valors (respecte, tolerància, empatia, honestat).

Actualment estem aplicant el programa de manera experimental, des de l'octubre de 1997, en una escola pública del barri de l'Eixample de Barcelona. La seva aplicació ha consistit en quatre anys de treball tant amb el professorat com amb els alumnes. S'ha validat a escala comunitària i esperem poder ampliar el camp d'aplicació.

Teatre per a una bona vida **Programa d'educació en habilitats socials**

Mariano Royo

Professor de l'IES Barcelona-Congrés
mroyo222@pie.xtec.es

Nivell educatiu: 3r d'ESO (catorze-quinze anys).

Objectius: Ajudar a resocialitzar alumnes *agressius, retrets o immadurs*, que fan difícils les activitats escolars normals, quan aquestes no han estat implementades des de la família. Ajudar-los a una maduració personal (autoestima, autocontrol, capacitat per afrontar frustracions, concentració, empatia, capacitat de decisió i de risc...).

Breu resum de l'experiència i de la metodologia

Es forma un grup de deu o dotze alumnes amb dos monitors, triats pels professors d'un curs però que accepten voluntàriament participar en l'experiència. Un monitor anima la reunió i l'altre observa i pren nota. Cada sessió s'organitza a partir d'una habilitat social determinada que es tria en començar (presentar-se, escoltar amb atenció, saber demanar un favor, evitar un conflicte, saber aguantar una broma, evitar una disputa sense perdre la cara, fer-se respectar pels companys, saber dir que no, negociar, adaptar-se al grup...).

Es discuteix quins són els passos o components característics de l'habilitat, i s'inventa una petita història que la posa de manifest. Es representa com si fos una petita escena de teatre (dos-tres minuts). Els actors intenten seguir les reflexions anteriors, que poden estar escrites a la pissarra. El monitor pot aturar la representació per reorientar. Per exemple: «Amb aquesta actitud no ajudes a calmar l'agressivitat de l'altre...». Quan l'actitud ha estat ben representada s'enregistra en vídeo. Es pot repetir amb altres actors; s'hi poden introduir variants interessants. Es comenten les variacions tant si són positives com negatives.

En acabar la sessió, alguns alumnes es comprometen per escrit a dur



a terme l'habilitat assenyalada, concretant molt bé les circumstàncies que l'envolten. La sessió propera començarà amb un rendiment de comptes d'aquests compromisos.

L'èxit del programa rau en dos extrems:

En primer lloc, **la modelació**: veure present i viva una actitud o, encara més, representar-la un mateix, facilita la seva repetició, ajuda a superar les dificultats per dur-la a terme.

En segon lloc: **el reforç positiu**. Cal disposar les accions institucionals necessàries per assegurar un reforç sincer per part dels professors i dels pares. Cal ensinistrar en l'autoreforç. També s'aprofita la potència reforçadora de la imatge (revisió freqüent dels enregistraments anteriors).

Es fa una avaluació inicial amb un qüestionari *ad hoc* que contesten els alumnes i també els pares i amics sobre l'alumne. El mateix qüestionari es passa al final del programa per calibrar els avenços.

Durada del projecte: un curs, en sessió setmanal.

Desconeix-te tu mateix **Un programa d'alfabetització emocional**

Manel Güell Barceló

Professor de l'IES de l'Arbós
mguell14@pie.xtec.es

Josep Muñoz Redon

Professor de l'IES Eugeni d'Ors de Vilafranca del Penedès
jmunoz@pie.xtec.es

La nostra pràctica educativa com a professors de secundària ens ha anat confirmant un gran buit que tenen els alumnes en la seva formació: l'educació emocional. Podem constatar com brillants alumnes de matemàtiques o prometedors redactors de textos literaris tenen greus mancances de tipus social, poca empatia, actituds egocèntriques i baix nivell de comunicació.

Arran d'aquesta situació vam començar a elaborar, l'any 1996, un programa d'educació emocional per a adolescents, que vam titular: *Desconeix-te tu mateix*. Està organitzat en deu temes amb els objectius següents: augmentar l'autoestima, facilitar l'autoconeixement, millorar les habilitats comunicatives, incrementar l'autocontrol emocional, ajudar a superar les situacions estressants, evitar conductes agressives i passives, contribuir a aprendre a prendre decisions, descobrir capacitats creatives i encetar l'expressió emocional.

El programa està plantejat com un curs de 70 hores, que són equivalents a dos crèdits del currículum de l'ensenyament secundari. Aquesta durada permet dedicar 6 sessions de mitjana a cada tema.

El plantejament del programa d'alfabetització emocional és obert a qualsevol tipologia d'alumnes, sense considerar necessàriament grups amb problemes específics. Les activitats estan pensades per a alumnes del segon cicle d'ESO i per a alumnes de batxillerat. El curs està dissenyat perquè el pugui impartir qualsevol professor de secundària, sense necessitats d'estar especialitzat en psicologia o pedagogia.

Cada tema disposa d'una part dirigida al professor i una altra a l'alumne. L'apartat dirigit al professor consta d'un seguit d'observacions i comentaris pràctics que cal tenir en compte a l'hora de

realitzar les activitats, d'una informació teòrica per contextualitzar el tema i d'una breu bibliografia.

L'apartat dirigit a l'alumne consisteix en una informació teòrica sobre el tema i una proposta de sessions pràctiques d'una hora de durada amb una generosa oferta d'activitats que cada professor pot seleccionar d'acord amb les característiques del grup. A cada sessió es proposen activitats d'estructura clàssica i activitats i experiències més innovadores.

Hem posat en pràctica aquest programa a l'IES Eugeni d'Ors de Vilafranca i a l'IES de l'Arboç del Penedès. Des de 1997 fins a l'actualitat han cursat el programa 112 alumnes de batxillerat. N'han fet la valoració següent a partir de qüestionaris: el 45 % valora molt positivament la seva participació i destaca alguns canvis en la seva conducta i el 35 % està content del curs però no sap identificar cap canvi; el 20 % afirma que no veu el sentit de les activitats d'entrenament i que no ha influït en la seva conducta. A més d'aquests resultats estadístics, subjectivament nosaltres també estem convençuts de l'eficàcia d'aquesta mena de recursos pedagògics: les converses amb els companys que les han posat en pràctica, el canvi d'actitud dels alumnes que han seguit els cursos i, fins i tot, la nostra motivació i renovada disposició a continuar implicant-nos-hi ho confirmen a bastament.

El material del programa està publicat a: Güell Barceló, M.; Muñoz Redon, J. *Desconex-te tu mateix*. Barcelona: Edicions 62, 1998; i en castellà *Desconócete a ti mismo*. Barcelona: Paidós, 2000.

Programa de competència social. M. Segura, M. Arcas. J. R. Mesa

Pere Led Capaz

Subdirector general de formació permanent i recursos pedagògics
spp@pie.xtec.es

El curs 1997-98 la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics va començar la formació del professorat per a

44 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

l'aplicació del Programa de Competència Social als centres docents públics de Catalunya. Aquesta actuació, que se situa en el marc de la formació per a l'atenció a la diversitat, s'ha incrementat progressivament a mesura que ha anat creixent l'interès del professorat per l'aplicació del programa en els centres.

Període	Programes de formació per a l'atenció a la diversitat				
	Interculturalitat	Unitats d'adaptació curricular	Programa de competència social		Mediació escolar Educació socioafectiva
1995-96 1996-97	Formació de professorat formador per a la interculturalitat.				
1997-98			Cursos de competència social.		
1998-99 1999-00 2000-01	Cursos de sensibilització en les relacions interculturals.	Seminaris de formació per a les UAC.	Seguiment de l'aplicació del Programa de Competència Social.	Formació de professorat formador.	Assessorament a centres d'atenció educativa preferent (CAEP).
			Generalització dels cursos	Modalitat tancada (un centre). Modalitat oberta (diversos centres).	

El Programa de Competència Social va ser dissenyat pel professor Robert R. Ross de la Universitat d'Ottawa i els responsables de la seva introducció a Espanya van ser els professors Vicente Garrido Genovés de la Universitat de València i Manuel Segura Morales de la Universitat de La Laguna a Tenerife.

Aquest programa pretén ajudar l'alumnat dels cicles mitjà i superior d'educació primària i el de secundària obligatòria a aconseguir una relació interpersonal millor mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, la maduresa en el raonament moral i els valors i l'adquisició de control emocional i habilitats socials.

És un programa que, inserit en el conjunt d'actuacions previstes en els projectes educatiu i curricular de centre, en el pla d'acció tutorial i en el reglament de règim intern, pot ajudar a millorar la convivència

en el centre i, per tant, tenir un efecte preventiu en relació amb l'aparició de conductes conflictives.

El programa té una durada d'unes 25 hores i està pensat per ser impartit als cicles mitjà i superior de l'educació primària i al 1r i 2n cicle de l'educació secundària obligatòria. Pel que fa als continguts, hi ha tres blocs temàtics.

1. *Habilitats cognitives*

Entrenament en els cinc pensaments que Spivack i Shure van demostrar que eren indispensables per a la relació interpersonal: el causal, l'alternatiu, el conseqüencial, el de perspectiva i el de mitjans-fins.

2. *Raonament moral i valors*

Enfocament cognitiu evolutiu de Piaget- Kohlberg. Activitats a partir de dilemes morals per ajudar els alumnes a créixer en l'autonomia moral i en el respecte mutu, les tècniques de diàleg i el pensament crític.

3. *Habilitats socials*

Mètode estructurat de Goldstein i control emocional de Gomena. Saber escoltar, demanar un favor, disculpar-se, queixar-se, enfrontar-se a l'enuig o a les pressions, consensuar... són habilitats socials resultat de les habilitats cognitives interpersonals i del creixement moral i no solament el fruit d'un entrenament mecànic.

El desenvolupament a Catalunya

Els primers cursos de competència social, impartits pel doctor Manuel Segura, professor del Departament de Psicologia Educativa i Evolutiva de la Universitat de La Laguna, i la professora Margarita Arcas, especialista en pedagogia terapèutica a la Comunitat Autònoma de Canàries, es van iniciar el curs 1997-98. I el curs 1998-99 va començar l'aplicació del Programa de Competència Social en alguns centres, alhora que s'iniciava la formació del professorat formador.

El curs 1999-2000 es va generalitzar l'oferta de cursos de competència social adreçats al professorat de tots els centres

46 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

d'educació secundària de Catalunya i el 2000-01 s'ha iniciat l'oferta dels que s'adrecen al professorat d'educació primària.

Fins al 15 de maig de 2001 s'han fet 56 cursos en els quals han participat 1883 docents. Una part d'aquests cursos s'ha adreçat a professorat d'un sol centre, d'acord amb la lògica d'afavorir la màxima implicació del claustre a l'hora d'aplicar el Programa de Competència Social.

Al mateix temps, i en la línia de difondre aquest programa a tots els agents que intervenen en l'àmbit escolar, s'ha fet un curs adreçat al professorat del Programa d'Educació Compensatòria, s'ha dut a terme una jornada de presentació del programa adreçada als inspectors i a les inspectores d'educació i dues més adreçades als professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP). Aquest curs el professor Manuel Segura ha presentat el Programa de Competència Social a directors i directores dels centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària de Catalunya.

Podem concloure dient que el programa ha estat ben acceptat entre el professorat perquè dóna elements per complementar la formació de l'alumnat en aspectes com els valors i les habilitats cognitives i socials. Això es constata en la inscripció als cursos i en la valoració positiva que en fan els assistents i, també, en l'experiència recent que ens indica que els centres que l'apliquen, si bé comencen amb grups reduïts el primer any, tendeixen a ampliar el nombre de grups el curs següent davant de les expectatives de millora en el clima escolar.



Bibliografia comentada del monogràfic

ASENSIO, J. M. *Biología y educación*. Barcelona: Ariel, 1997.

Grup DPE

Aquest assaig crea un espai de reflexió sobre la complexa relació evolutiva entre naturalesa i cultura. Intel·ligència i emoció, i educació i convivència són els temes centrals del llibre.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.

El text caracteritza i emmarca l'educació emocional i la seva projecció sobre la pràctica. Aporta i defineix els conceptes bàsics i el seu lloc en el conjunt i ofereix estratègies i activitats per als educadors.

CASTILLA DEL PINO, C. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets, 2000.

El llibre presenta els sentiments com una dimensió del subjecte per establir relacions amb el món i amb un mateix. Explicita diferents tipus de relacions que tenen un paper fonamental en l'equilibri personal.

DARDER, P.; BISQUERRA, R. (Coordinadors) «Las emociones en la vida y en la Educación. Bases para la actuación docente». *Temáticos Escuela Española*, 1 (marzo, 2001).

Des d'una perspectiva educativa, es presenta un emmarcament teòric i aplicat de les emocions en el context de les pràctiques educatives, família i escola, i la formació del professorat.

DARDER, P.; IZQUIERDO, C. (Coordinadors) «Emociones y educación». *Aula*

48 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

de Innovación Educativa, 71 (mayo, 1998).

El monogràfic situa el paper de les emocions en l'educació. Diferents professionals presenten les dimensions emocionals de les seves tasques escolars (infantil, primària, secundària, biblioteca, educació especial, en ambients marginals). Acaba amb una guia d'activitats i una reflexió sobre la reunió de professors.

DAVIS, M.; MCKAY, M.; ESHELMAN, E. R. *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.

Llibre eminentment pràctic en el qual s'expliquen tècniques que han demostrat la seva eficàcia per afrontar amb èxit problemes emocionals. Claredat d'exposició i riquesa de contingut per a persones amb problemes d'estrès.

DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

L'obra es planteja molts i molts reptes. Aquest llibre vol donar a la joventut el lloc que li pertoca, i fer de l'educació una experiència global que es desenvolupa al llarg de la vida de cada persona.

ELIAS, M. J.; TOBIAS, S. E.; FRIEDLANDER, B. S. *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza i Janés, 1999.

Adreçat a l'educació pares-fills, el llibre pretén ajudar a l'establiment d'una bona comunicació i de relacions constructives. Tracta les situacions habituals i que són objecte de conflicte, a través de suggeriments, relats, diàlegs i orientant en l'aplicació de mesures.

FREINET, C. *Les invariants pedagògiques*. Barcelona. Editorial Estela, 1971.

Obra d'aparent senzillesa. De tota manera, planteja en un estil directe, fresc i eminentment didàctic una imatge d'infància; ens parla de les seves necessitats i dels seus drets; una imatge d'institució escolar, una imatge d'adult. Proposa institucionalitzacions rellevants.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.

Presenta la teoria de les intel·ligències múltiples, considerada com un dels inicis de la consideració actual de les emocions. El seu objectiu és vincular-la a l'educació a través de programes concrets que presenta.

GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

Es dona una visió argumentada i ben documentada de l'oportunitat i l'abast del concepte «intel·ligència emocional».

GOLEMAN, D. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1999.

Desenvolupa els components de la competència emocional amb un propòsit formatiu i innovador. Tot i que l'obra va adreçada a les organitzacions empresarials, la seva lectura aporta elements per fomentar el canvi personal i organitzatiu als centres educatius.

GREENSPAN, S. *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona. Paidós, 1997.

A partir dels descobriments neurològics, l'autor presenta la vinculació entre pensament i emocions a través de l'anàlisi de l'activitat de les primeres edats. Preocupat per l'impacte de la societat actual sobre la persona, analitza situacions concretes i suggereix actuacions.

HARRIS, P. L. *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza, 1992.

Monografia sobre el desenvolupament del coneixement emocional dels infants. Inclou una gran varietat de recerques de procedència molt diversa: dades transculturals, estudis experimentals i naturalistes.

IZQUIERDO, C. «Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo». *Educación*, 26, 127-149, 2000.

Es revisa el concepte d'emoció des d'un enfocament comunicatiu i es proposa un marc interpretatiu de les emocions més bàsiques que s'experimenten i expressen en les situacions d'ensenyança i la reunió de professors.

IZQUIERDO, C. «Comunicación grupal y desarrollo personal: las emociones en el punto de mira de la inteligencia y el aprendizaje organizacional». A. B. del Rincón (Coord.). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico* (p. 239-255). Barcelona: Ariel, 2001.

El paper formatiu de la dinàmica de grup és revisitat a la llum dels nous plantejaments per promoure la competència emocional en les organitzacions. El treball recull les orientacions del *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*.

LEDOUX, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel, 1999.

Com a investigador adscrit al camp de les neurociències presenta la vinculació de les emocions amb els circuits cerebrals i el paper de l'experiència en la seva configuració, la qual cosa ha de permetre incidir en les nostres respostes emocionals.

MCKAY, M.; FANNING, P. *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca, 1991.

50 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

Llibre dels autors de les millors obres de divulgació en el terreny de la salut psicològica, d'obligada lectura per a tothom que vulgui millorar en la seva evolució personal, en la seva educació emocional.

MCKAY, M.; DAVIS, M.; FANNING, P. *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.

Llibre d'obligada lectura per al coneixement i domini de tècniques i habilitats bàsiques en educació emocional. Tècnic, però de divulgació, i de fàcil accés per a professionals de la salut psicològica i de relació amb altres persones.

MARINA, J. A. *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama, 1996.

L'autor parteix de la necessitat que tenim de conèixer els nostres sentiments. S'endinsa en el laberint, presentant la seva riquesa i evitant d'empobrir-los. El llenguatge utilitzat contribueix a viure i sentir les reflexions i anàlisis sobre el laberint.

PERINAT, A. *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC, 1998.

Un tractament actual, avançat i rigorós dels principals temes del desenvolupament infantil. Cal destacar el capítol sobre desenvolupament emocional.

POSTMAN, N. *La fi de l'educació*. Vic: Eumo, 1999.

Un llibre per repensar l'escola. L'autor sosté que la tradició il·lustrada –igualtat, llibertat, fraternitat, ciència, art, pacte social...– encara és vigent i cal que sigui defensada com a patrimoni més comú, des de l'escola.

ROCHE, R. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma, 1995.

El text presenta i argumenta els aspectes més teòrics del comportament prosocial. També es donen indicacions concretes per a l'elaboració de materials i activitats educatives.

ROCHE, R.; SOL, N. *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume, 1998.

Aquest llibre aporta elements molt útils per fomentar l'autoestima i prevenir la violència a la família i a l'escola. Es proposen accions educatives concretes i un sistema per avaluar la intervenció educativa.

VALLES, A.; VALLES, C. *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: ESO, 1999.

Sota aquest nom els autors han publicat cinc llibres amb un programa

per desenvolupar la intel·ligència emocional, un per a cada cicle de primària i de la educació secundària obligatòria, pensats per desenvolupar en les sessions de tutories. El programa pretén millorar l'autoconsciència emocional i el control de les emocions, desenvolupar l'empatia i millorar les relacions interpersonals.

VALLES, A.; VALLES, C. *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: ESO, 2000.

Aquest llibre és una revisió exhaustiva dels models d'intel·ligència emocional, programes d'educació emocional, instruments de mesura de la intel·ligència emocional i activitats. Manual molt útil per a tot aquell que vulgui tenir una visió amplia dels diferents treballs duts a terme en el camp de l'educació emocional.

Destreses i actituds per al maneig emocional a l'aula

Responsables: Mireia Darder i Carmen Vázquez.

Patrocina: Fundació Jaume Bofill.

Curs destinat als mestres i professors que vulguin disposar d'elements pràctics per al desenvolupament emocional de l'alumnat a l'aula. Tindrà lloc dos caps de setmana a Can Bordoï (Maresme) en règim d'estada, durant el curs vinent.

Els interessats a disposar de més informació podeu adreçar-vos a:

Mireia Darder, Institut Gestalt. Tel.: 93 237 28 15

E-mail: instgestalt@ibernet.com

Carmen Vázquez. Tel.: 93 231 86 73 (els dilluns al matí).



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat **Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar***

NOGUÉS, Ramon. «Neurobiologia a la fi del mil·leni: suggeriments per a l'educació». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 247 (setembre 2000), p. 32-42

Llibres i revistes

«L'afectivitat a l'escola». En: *Escola catalana*, núm. 348 (març 1998), p. 6-36

ANTUNES, Celso A. *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy)

BISQUERRA ALZINA, Rafael. «Tutoria i educació emocional a secundària». En: *Revista del Col·legi...*, núm. 110 (tardor 1999), p. 19-22

CRARY, Elizabeth. *Crecer sin peleas: cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral, 1998 (Los Libros de integral desarrollo personal)

DÍEZ, M. Carmen. «Com llueix la quotidianitat». En: *Infància*, núm. 82 (gener/febrer 1995), p. 21-23

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, Ascen; MARTÍ, Josep. «La educación emocional». En: *Aula de innovación educativa*, nº 72 (junio 1998), p. 83-96

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, Ascen; MARTÍ, Josep. «La educación emocional». En: *Aula de innovación educativa*, nº 73-74 (julio/agosto 1998), p. 83-96

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, Ascen; MARTÍ, Josep. «La educación emo-

* Aquesta bibliografia sobre el monogràfic *Les emocions en l'educació. Una renovació emergent* és complementària de la bibliografia comentada feta pel Grup DPE en aquest mateix número. Els llibres i articles de la bibliografia comentada també els podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- cional: estrategias y actividades para la educación secundaria». En: *Aula de innovación educativa*, nº 75 (octubre 1998), p. 83-98
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria. «¿Qué tienes en tu corazón?». En: *Aula de innovación pedagógica*, nº 60 (marzo 1997), p. 65-70
- «La educación afectiva» [Monogràfic]. En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 261 (septiembre 1997), p. 43-62
- ELIAS, Maurice J.; FRIEDLAENDER, Brian S.; TOBIAS, Steven E. *Educuar con inteligencia emocional*. 4a ed. Barcelona: Plaza & Janés, 2000
- Emociones: perspectivas psicosociales*. Agustín Echebarría (coaut.). Madrid: Fundamentos, 1989 (Ciencia: Psicología; 161)
- «Emociones y educación». Pere Darder (coord.); Conrad Izquierdo (coord.). En: *Aula de innovación educativa*, nº 71 (mayo 1998), p. 6-25
- «Les emocions» [Monogràfic]. En: *Escola catalana*, núm. 371 (juny 2000), p. 6-20
- «Enseigner l'argumentation» [Monogràfic]. En: *Pratiques*, nº 96 (decembre 1997)
- FLEURQUIN, Veronique. *Diccionari dels sentiments*. Barcelona: Pirene, 1995
- GARDNER, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona [etc.]: Paidós, 2000 (Paidós transiciones; 21)
- GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993 (Temas de educación; 35)
- GARDNER, Howard. *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós, 1995 (Testimonios; 17)
- GONZÁLEZ, M^a Jesús; PALANCA, Octavi. *Jo m'agrade. Tu... t'agrades?* València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència, 1994 (Materials per al desenvolupament curricular)
- GREENSPAN, Stanley; GREENSPAN, Nancy Thorndike. *Las primeras emociones: las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós, 1997
- GÜELL BARCELÓ, Manuel; MUÑOZ REDÓN, Josep. *Desconeix-te tu mateix*. Barcelona: Edicions 62, 1998 (Llibres a l'abast: sèrie Rosa Sensat; 321)
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a del Carmen; SANTOS REGO, Míguel Anxo. «Prevención y alfabetización emocional: el vínculo pedagógico». En: *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 183 (julio/septiembre 2000), p. 381-393
- IBARROLA, Begoña. «L'educació emocional». En: *Infància*, núm. 116 (setembre/octubre 2000), p. 5-8
- L'infant com a psicòleg: introducció al desenvolupament del coneixement social*. Mark Bennett (ed.). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997 (Biblioteca oberta; 3)
- «Inteligencia y afectividad». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 271 (julio/agosto 1998), p. 9-88

54 Les emocions en l'educació. Una renovació emergent

- «Lengua y emoción» [Monogràfic]. En: *Aula de innovación educativa*, nº 76 (noviembre 1998), p. 27-48
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Pepe; CALVO SOTO, Miguel. *Florecen los pupitres: recursos para una educación mental y emocional*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 1996 (Aula libre cuadernos; 4,5)
- LORENZO, Núria. «Lliçons emocionals a la primera infància: tres casos i tres textos». En: *Infància*, núm. 99 (novembre/desembre 1997), p. 9-12
- MARIANO ROMERO, Francisco J.; CABELLO OLIVEROS, M^a del A. «La fotografía y la educación sentimental». En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 237 (junio 1995), p. 47-50
- «Moral y afectividad: la cara oculta de la educación» [Monogràfic]. En: *Cultura y educación*, nº 3 (septiembre 1996)
- PÉREZ ALONSO-GETA, Petra Maria; GERVELA CASTILLO, Enrique; CÁNOVAS LEONHARDT, Paz. «Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria». En: *Teoría de la educación*, nº 11 (1999), p. 53-83
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a Luisa; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Raquel. «La educación infantil y la inteligencia emocional». En: *Comunidad educativa*, nº 238 (febrero 1997), p. 44-47
- SHAPIRO, Lawrence E. *La inteligencia emocional de los niños: [una guía para padres y maestros]*. Barcelona [etc.]: Grupo Zeta, 1997
- «Els valors, les emocions i l'educació». En: *Senderi*, núm 3 (març 1999).
Revista electrònica: <http://www.senderi.org>

Una reflexió sobre el sentit pedagògic de l'ensenyament de les matemàtiques a les primeres edats i un enfocament de les propostes pràctiques coherent. Es tracta d'un treball d'un ampli grup de mestres del país valencià.

La matemàtica a les classes d'educació infantil

Liliana Carbó Martí

El grup de treball *Xucurruc* d'educació infantil va ser guardonat amb el 1r Premi Angeleta Ferrer i Sensat, convocat durant l'any 2000 a l'Ajuntament de Reus, pel treball titulat «La matemàtica a les classes d'educació infantil».*

En aquest article hem fet un resum on tractem, primer, aspectes generals sobre els orígens del nostre grup i les idees que hem anat generant sobre qüestions teòriques i metodològiques. Després, l'escrit se centra, de manera general, en les recerques guardonades a Reus, les quals tracten sobre la introducció de la numeració en nens i nenes de tres anys i sobre com treballar l'estadística a l'educació infantil.

* El professorat premiat a Reus: Rosa M. Ortiz Cots, Vicent Gràcia Pellicer i Mercè Malonda Grau del CP Verge dels Desemparats d'Oliva. M. Isabel Prats Benavent del CP Doctor Esplugues de Montavener i Liliana Carbó Martí del CP Sant Jaume d'Almoines (membres del grup de treball *Xucurruc* d'educació infantil, seminari pertanyent a l'MRP Escola d'Estiu del País Valencià Marina-Safor).

Els orígens del grup de treball

El grup de treball *Xucurruc* funciona ininterrompudament des del curs 1991-92.

En l'actualitat, és compost per tretze escoles públiques que treballen en la llengua del país,* pertanyents a les comarques de la Safor, la Vall d'Albaida i la Marina, al País Valencià. Cada escola té unes característiques i peculiaritats diferents: en unes hi participa tot l'equip d'infantil, en d'altres sols alguna persona, però a totes hi ha gent amb un plantejament semblant pel que fa a la renovació pedagògica.

Al llarg dels darrers deu anys, ens han mogut necessitats puntuals diferents: el constructivisme en la lectura i l'escriptura, el treball per projectes, els hàbits i el valor pedagògic de les activitats rutinàries a l'aula, com integren els nens i les nenes d'una manera significativa els continguts matemàtics o l'educació artística.

En tota aquesta trajectòria hem tingut sempre el suport de l'Escola d'Estiu Marina-Safor, que ens ha facilitat l'assessorament puntual o continu de professorat que ens ha ajudat a progressar.

Les bases teòriques

El grup de treball va començar aplicant directament a l'aula aspectes concrets, mètode que ens ha permès compaginar la teoria amb la pràctica. Això ens ha fet canviar les bases teòriques que expliquen el nostre treball a l'aula o, dit d'una altra manera, entendre teòricament què és el

que està fent el nostre alumnat, com aprèn.

- Hem modificat el nostre concepte de globalització, cosa que no té res a veure amb les interrelacions d'àrees i de continguts, perquè aquest tipus de globalització està en la ment del professorat, però no en la dels nens i les nenes.

Qui ha de fer la tasca de globalització és l'alumnat, però açò sols ho aconseguirà si allò que està fent li és significatiu, si connecta amb els coneixements que ja té, si li troba sentit i utilitat i si és capaç d'enllaçar les coses que sap amb les noves, amb la finalitat d'integrar per ell mateix els coneixements antics amb els nous i reestructurar-los.

Per aquest motiu, les propostes globalitzadores cal que siguin reals, que formin part del seu entorn i que no es limitin a tasques amb validesa escolar.

- Treballem des d'un enfocament constructivista. Açò representa un avanç considerable respecte al conductisme, el qual obviava els processos interns sols pel fet que no poden ser controlats directament.

Es tracta d'un plantejament epistemològic que parla de com els sabers són integrats per la persona, en la mesura que pot, perquè de tots els estímuls que rebem, els subjectes sols seleccionem aquells que som capaços d'integrar a partir dels coneixements previs que ja tenim. Açò comporta treballar dins la ZDP, proposant activitats perquè l'alumnat pugui assolir nous aprenentatges.

* Al País Valencià hi ha l'opció de començar l'escolaritat en valencià o en castellà.

La base d'aquest enfocament educatiu es troba en les investigacions portades per J. Piaget i els seus seguidors, però també altres teòrics com Ausubel ens han fet aportacions molt valuoses, com els aprenentatges significatius, i Vigostky, en remarcar la importància dels aprenentatges a partir de la interacció entre iguals.

Suposem que el constructivisme no és una teoria perfecta i que en sortiran d'altres que la milloraran, però és un dels aspectes positius que ens ha aportat la LOGSE, tan criticada darrerament, quan en realitat no ha arribat a aplicar-se.

- Treballar a partir de projectes: la idea inicial que teníem dels projectes ha anat evolucionant. Al principi, enfocàvem els projectes com una mena de centre d'interès, que era d'on partíem nosaltres, amb una estructura un xic rígida: coneixements previs (què sabem), què volem saber, desenvolupament d'unitats didàctiques, avaluació...

Els assessoraments ens ajudaren a progressar i a comprendre els projectes en un sentit ampli, a enfocar tot allò que fèiem a l'aula com un projecte global on calia que tinguéssim en compte els interessos i l'opinió del nostre alumnat i problematitzéssim qualsevol qüestió quotidiana de la vida de l'aula.

La nostra idea de projecte tampoc ja no és rígida: cada projecte pot partir d'aspectes diferents i no té per què evolucionar igual. Cal fer un plantejament flexible i obert per anar recollint tot allò que sigui

d'interès i pugui ajudar a crear la identitat dels xiquets i xiquetes, anar més enllà dels continguts per facilitar-los la comprensió d'un món tan complex com el que viuen.

Així elaborem projectes d'investigació triats per l'alumnat o per nosaltres i que tenen una forta relació amb l'entorn, o projectes sobre com organitzem la classe, com muntem un racó o quins números hi ha a l'abast dels nens i les nenes...; tot es pot convertir en un projecte si té interès per a ells i elles, si hi ha algun conflicte per esbrinar i si les propostes es van fent dia a dia i ens fan avançar tots plegats.

La matemàtica tradicional

La matemàtica tradicional presenta un índex de fracàs escolar molt alt i sols és entesa per un sector minoritari de l'alumnat. Un altre sector l'aprova a empentes i rodolons sense entendre-la (aprèn els procediments de manera mecànica) i una altra part fracassa estrepitosament. Evidentment, no funciona.

Aquests resultats ens van fer cercar un altre tipus de treball a l'aula. En aquesta aventura vam comptar amb l'ajut d'un membre del grup de recerca Episcis.

La matemàtica tradicional no està vinculada als sabers quotidians. És atemporal i no té en compte el context cultural en què està impartint-se, la qual cosa produeix un trencament entre els sabers escolars i els socials, i fa que l'escola ensenyi coneixements matemàtics que no s'apliquen a la vida.



Concretament, als nivells d'infantil la majoria d'activitats matemàtiques que es plantegen des de les editorials sols exerciten la percepció o l'execució (moltes són en realitat activitats plàstiques) i no desenvolupen el raonament ni la lògica, a banda que, a més a més, no estan vinculades als xiquets i xiquetes i per aquest motiu són unes matemàtiques de molt baix nivell i que produeixen aprenentatges molt pobres.

En els nivells de primària, hi ha una pressa enorme per ensenyar-los molts continguts des d'una perspectiva adulta, la qual cosa paralitza la capacitat de pensar des d'un punt de vista infantil; els nens i les nenes perden la confiança en ells mateixos i es rebaixa la seva autoestima.

La matemàtica tradicional es basa en els llibres de text, els quals són els autèntics mestres: són els que decideixen què, quines coses i com s'han de donar. A més a més estan divinitzats per la societat i el col·lectiu de famílies: «si el meu fill o filla no fa els llibres com tots, no s'ensenyarà», segons açò, no és el mestre o la mestra qui ensenya, qui ensenya és el llibre. Evidentment, els llibres són una eina que pot ajudar a l'aprenentatge, però sols en el cas que la persona estigui en un nivell de desenvolupament que li possibiliti integrar allò que en el text es tracta. És tasca del professorat, basant-se en les característiques de l'alumnat concret que té al seu càrrec, decidir *quins* coneixements s'han d'introduir i *com* s'ha de fer.

Una matemàtica alternativa a la tradicional

De la matemàtica tradicional, en tenim una visió d'una matèria exacta, abstracta, impersonal, lògica i objectiva, on no es té en compte el context cultural ni les idees ni les creences dels nens i les nenes. Contràriament, hi ha una altra matemàtica que és personal, que està arrelada al context cultural, que pot ajudar el nostre alumnat a cercar solucions personals, a saber escollir un camí a partir de les seues creences, amb la finalitat que puguin donar significats al seu propi món i així comprendre'l.

Seguint aquest plantejament, hem fet recerques sobre com interpreten els nenes i les nenes diferents textos numèrics quotidians, com els tiquets de compra, una entrada de cinema, un bitllet de loteria... o com podem ajudar-los a comprendre els números i el sistema numèric partint dels jocs de taula o els jocs populars..., quina matemàtica compartida es crea quan juguen tots sols amb l'arena o quan fan jocs de construcció, com s'interpreten dades diverses i les representen en taules estadístiques...

Es tracta, en suma, de tenir clar que, en la realitat econòmica i social en què vivim, les persones del nostre entorn necessitem entendre les dades d'una enquesta, els rebuts, ens cal tenir alguna noció de com funciona la borsa o interpretar les dades de l'IPC. S'ha d'introduir a les classes una altra matemàtica propera als individus i una matemàtica amb una visió àmplia que no es limita a reproduir números, a fer operacions

mecàniques o resoldre problemes irreal, una matemàtica on no posem topalls previs als continguts, sinó que deixem que els posin les circumstàncies, una matemàtica que tingui al darrere els sentiments i les emocions de les persones que la utilitzen perquè aprenguin a buscar solucions personals des d'una perspectiva divergent.

Com s'integra la matemàtica dintre del concepte globalitzador de l'aula d'educació infantil

Partim de tota una sèrie de tasques organitzatives diàries en les quals introduïm conscientment molts aspectes del currículum d'infantil, entre els quals hi ha la matemàtica. Són activitats rutinàries que, tot i que tenen una estructura semblant, cada dia poden ser diferents i a partir d'elles treballem de forma significativa i globalitzada. Diàriament, a l'horari de classe, tenim un moment fix per fer-les:

- Passem llista amb cartellets que tenen els noms dels xiquets i xiquetes i que deixen opció a l'elecció: cartró amb foto, sols amb les lletres en majúscula, o triant un altre tipus de lletres o fins i tot el número de la llista de la classe...
- Fem estimacions sobre les quantitats de persones que som i que falten, les que van a casa a dinar o les que es queden al menjador (vol dir calcular a partir de quantitats numèriques estables, però que no sempre són iguals).
- Revisem l'horari, quina activitat toca

fer exclusivament aquest dia (cada dia n'hi ha una d'específica), quin dinar hi ha al menjador...; busquem el cartellet on està escrit el dia de la setmana, la persona encarregada compara si és el correcte...

- Mirem el calendari, busquem la data, l'encarregat l'anota a la pissarra, observem la regularitat dels números, si canvia totes les xifres respecte al dia anterior o sols una...

- Observem l'oratge i l'encarregat l'explica amb un mapa i amb símbols convencionals, com l'home o la dona del temps de la televisió. A partir de les dades recollides, fem activitats d'estadística en finalitzar el mes o la setmana...

- Comprovem la temperatura ambiental i la comparem respecte a altres dies: és la més alta o la més baixa o és igual que la d'ahir... i interpretem quin significat té això. Construïm gràfics de temperatura amb les dades.

Entre tots fem la classe, valorem la importància de les tasques col·lectives i organitzatives, raonem com funciona tot millor si tothom hi col·labora...

Totes aquestes activitats donen informació real sobre el seu entorn, els ajuden a comprendre el món en què viuen i, a més, la matemàtica surt per tot arreu mesclada amb altres codis escrits, com els noms o els símbols estàndard de l'oratge; el número de la llista que indica un ordre; la quantitat de persones que implica una magnitud; les correspondències amb els símbols de

l'oratge; el significat dels números en el calendari, diferent dels del termòmetre; la mesura del pas del temps que fem amb els mesos i les setmanes; les classificacions en la biblioteca o en els jocs... Pertot arreu la matemàtica s'utilitza de manera funcional, surt de la mateixa configuració de l'aula i pot estar inclosa en molts altres aspectes organitzatius, com ara en la classificació dels jocs en un prestatge, en el muntatge d'un racó, quan fem la falla o preparem una disfressa, o els decorats d'un teatre...

Però també tenim a l'horari un temps específic per fer tasques concretes de matemàtiques: per raonar sobre els textos numèrics que porten els nens i les nenes, per fer jocs matemàtics, plantejar hipòtesis, resoldre problemes...

Les recerques matemàtiques premiades a Reus

De les variades recerques que ha fet el grup els darrers cursos, es va presentar en concret el treball organitzatiu que es fa a l'aula, el qual ja s'ha explicat en el punt anterior, una altra experiència sobre com introduir la numeració a partir dels domicilis de nenes i nens de tres anys i una tercera centrada en com treballar de forma significativa l'estadística en els nivells de 2n i 3r d'infantil.

- Estudi de les cases: al darrere hi havia l'interès de vincular la numeració a coses i a objectes concrets, reals, que tingueren al darrere una forta càrrega afectiva i que estigueren arrelades a l'entorn i de l'alumnat.

Aquesta experiència es va desenvolupar en el municipi d'Almoines, al costat de Gandia, amb 1.600 habitants aproximadament.

Els nens i les nenes de tres anys tenen un fort vincle amb la seua casa. La majoria d'ells no coneixen tan bé cap altre espai com el de la seua residència. Aquest espai es troba inserit dintre d'un altre, el poble. El treball possibilitava treballar-los tots dos.

El procediment seguit va ser estudiar el plànol del poble, la ubicació dels diferents domicilis dels xiquets i xiquetes i l'itinerari que recorren per anar de casa a l'escola, al mateix temps que tota la classe visitava cada setmana una casa, n'observava les característiques i fotografiava l'alçada de la façana, el número i el nom del carrer. Després, a classe, treballàvem la numeració, representàvem la casa amb diferents materials de construcció, la dibuixàvem... Vam fer jocs a partir de la numeració dels domicilis...

D'aquesta manera la numeració va deixar de ser una cosa abstracta i impersonal, perquè els números *eren seus*. Ens va permetre treballar no sols la numeració, sinó també les representacions espacials reals, el plànol, van aprendre a observar-lo i a interpretar-ne el significat, a identificar la ubicació de l'escola, de l'escoleta municipal, del poliesportiu, de la biblioteca, de les seues cases...

També es va treballar la geometria i com representaven un espai físic amb materials en volum o en un paper.

- L'estadística: aquesta recerca es va dur a terme conjuntament en tres centres: El CP Verge dels Desemparats d'Oliva, el CP Doctor Esplugues de Montaverner i el CP Sant Jaume d'Almoines, amb alumnat de quatre i cinc anys.

A partir de l'observació que diàriament fem de l'oratge, que és enregistrada, els nens i les nenes comptaven, en acabar la setmana o el mes, la quantitat de dies que havia fet un determinat símbol. Posteriorment, els vam demanar que expliquessin en un full en blanc l'oratge que havia fet com volguessin. Dels resultats, vam trobar diferents nivells de representació en taules estadístiques i en un altre curs vam introduir altres tipus d'activitats que incloïen tant la producció com la interpretació de dades i el significat que tenien.

D'aquesta manera hem treballat estadísticament aspectes tan variats com la caiguda de les dents, la incidència que ha tingut a la classe una epidèmia de grip, les faltes d'assistència a classe de l'alumnat...

Requereix introduir un altre aspecte de la numeració que no és quantitatiu, sinó qualitatiu, perquè les dades s'enfoquen des del punt de vista de *com* són les coses o els fenòmens que ens envolten. És evidentment un nivell més elevat d'utilització numèrica i necessita un altre tipus d'estratègies, perquè comporta produir objectes nous de coneixement.

Com mostren aquest exemples, les possibilitats d'aquest plantejament matemàtic són il·limitades. Hi té un paper molt

destacat la intuïció i la creativitat del professorat i el fet de voler que a les aules s'introdueixin les històries personals i úniques dels que hi convivim dia a dia.

Com generem teoria des de la pràctica

A les nostres aules estem fent un treball diari de recerca sobre com s'integren els diferents sabers i quins processos observem en els xiquets i xiquetes. Pensem que el més important és que eduquem la nostra mirada per poder comprendre tot allò que passa a les classes, que aprengam a interpretar què sap en un moment determinat el nostre alumnat per poder proporcionar-li la informació i les activitats escaients al seu nivell i fer-lo progressar.

Observant, mirant, les xiquetes i els xiquets ens hem adonat dels procediments que tenen per aprendre la numeració; hem après a usar les correspondències d'una manera comprensible; hem vist que primer construeixen coneixements no formals (associen la numeració a la llista de la classe, i aprenen la forma que té eix número abans de saber-ne el nom) per després convertir-los en formals; ens hem adonat de com s'inicien en la lectura de números; hem descobert com estimular el càlcul a partir de situacions numèriques estables; hem vist com evolucionen en la construcció de l'espai físic; ens han desmuntat algunes creences que teníem quan hem vist nens i nenes de tres anys col·laborar en els jocs compartint un objectiu comú (contràriament al que diu Piaget)... i tantes altres coses

que faria falta un espai molt més extens per poder explicar quant hem après del nostre alumnat.

El fet de ser conscient de tot això ens ajuda a organitzar la vida de l'aula des d'un punt de vista matemàtic i funcional i, per exemple, quan els ensenyem a guardar els jocs no pensem que estem treballant sols els hàbits, sinó també les classificacions, l'organització del seu espai, l'estructuració de la seua ment.

També ens ha ajudat, fonamentalment, treballar de manera contínua i estable en un grup. Açò ens permet compartir les angoixes inicials que tots tenim quan agafem el camí de la incertesa, de l'experimentació. Vol dir trencar l'aïllament de cada mestre en la seua escola, enriquir-nos amb altres recerques i poder concretar en cada moment les necessitats de formació que tenim, no les que ens proposen des de dalt, des de l'Administració.

Conclusions

Evidentment avui dia no podem limitar l'alfabetització de les persones sols a llegir i escriure lletres. A la nostra societat, les persones tenim necessitat de comprendre molts altres codis visuals per donar significat al món en què vivim: els senyals de trànsit, els símbols de l'oratge... i, per descomptat, els signes numèrics. Es tracta, doncs, d'ampliar el concepte d'alfabetització per incloure aprenentatges sobre l'ús de sistemes de signes molt més ampli.

Aquesta experiència consta de nou activitats que giren al voltant dels propis avis i àvies. L'objectiu principal ha estat enriquir-nos a través del contacte intergeneracional i fer adonar als alumnes que els seus avis i àvies tenen moltes vivències interessants per explicar-nos i que la vida ara és molt diferent de la d'abans.

Entrevista a avis i àvies

Mònica Marin Duran

CEIP Andreu Castells (Sabadell). Nivell P5

Contextualització

L'escola Andreu Castells es troba en el barri de Can Rull de Sabadell, al Vallès Occidental. És un centre de doble línia on es dóna molta importància a la interrelació entre mestres, infants, pares, mares i fins i tot avis i àvies, que sovint són els que vénen a buscar els néts i netes a l'escola. Per això vam decidir que a P5 seria maco engegar una iniciativa en la qual els avis i les àvies fossin els protagonistes.

Objectius principals

- Fer adonar als alumnes de les diferències que hi ha entre viure ara i fer-ho quan van néixer els seus avis i àvies.
- Ser capaços de fer una entrevista, tot preparant les preguntes prèviament, per tal de treure informació dels avis i àvies de cada alumne.

66 Intergeneracional

- Enriquir-se i gaudir a través del contacte intergeneracional amb avis i àvies. van sortir alguns que tenien besavis i/o besàvies.

Continguts

Vegeu el quadre d'aquesta pàgina.

Cabells: color, quantitat (calbs...).

C. Com són els nostres avis i àvies físicament?

Conceptes	Procediments	Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - La carta per convidar els avis i àvies. - L'entrevista com a eina per recollir informació. - La pregunta. - La vida ara i abans: costums, alimentació, oci, higiene, mitjans de transport, etc. - L'envelliment i el pas del temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració de les preguntes i d'hipòtesis sobre les possibles respostes. - Lectura de les preguntes per tal d'obtenir informació. - Elaboració d'un mural a partir de la síntesi de les respostes i l'ús de la llengua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiositat i actitud oberta cap a les vivències dels propis avis i els dels altres. - Respecte envers els avis i les seves experiències. - Respecte pel torn de paraula i saber escoltar en silenci. - Valoració de les coses que tenim al voltant fent que s'adonin que ara tenim de tot.

Descripció de les activitats

Pell (arrugues).

Dents: En tenen o els han caigut?

Manera de caminar...

1. Primera sessió: conversa prèvia

Asseguts en rotllana, parlem dels avis i les àvies.

A. Quants avis i àvies es poden tenir?

És important parlar del fet que *són els pares i mares* de la nostra mare i el nostre pare: tothom ha de tenir un pare i una mare per poder néixer.

B. Quants avis i àvies tenim nosaltres?

Cada infant va explicar quants en té i si són de part de pare o de mare; també en

És important parlar del perquè de l'envelliment, per què els cabells es tornen blancs o grisos, per què la pell s'arruga, per què es corba l'esquena (l'envelliment dels ossos), etc.

D. Com són els nostres avis i àvies de personalitat i tracte?

Si són molt carinyosos, rondinaires, si ens expliquen contes i històries, si juguen amb nosaltres, si són molt vellets i ja no juguen gaire, si són molt joves i presumits i fan moltes activitats, etc.

E. Després de la conversa, es fa un dibuix dels propis avis/àvies.

2. Segona sessió: preparem la carta

Vam parlar amb els alumnes de la possibilitat de convidar els avis i les àvies a classe perquè ens expliquessin les seves vivències, i a tots els va engrescar molt la idea. Vam elaborar la carta entre tots i la mestra l'anava escrivint a la pissarra.

- Què cal posar primer? A qui va dirigir-la? Què volem explicar i demanar? Com ho fem? Com ens acomiadem? Com sabem, quan ens contestin, de qui és avi o àvia?

Després d'elaborar conjuntament la carta, la mestra la va passar a net, en va fer una còpia per a cada infant, la qual ha-

vien de tornar contestada abans del dia en què es convoqués els avis i les àvies.

3. Tercera sessió: preparació de l'entrevista

Què volem saber

El dia abans que vinguessin els avis calia explicar als alumnes les pautes a seguir durant l'entrevista:

- No preguntarem coses que no tinguin a veure amb el tema (les vivències dels avis i àvies). No som nosaltres els que expliquem coses, sinó ells que poden ensenyar-nos moltes coses interessants. Hem de saber escoltar.
- Hem de respectar els torns de paraula, aixecar la mà i no parlar tots alhora.
- Hem de respectar els avis i no riure

Estimats avis i àvies:

Estem parlant de vosaltres a la classe i ens agradaria molt que vinguéssiu a explicar-nos les vostres vivències.

Podríeu venir el dimarts 13 de març a les quatre de la tarda?

No

Si

Moltes gràcies

Nom: _____ Avi/àvia de: _____

68 Intergeneracional

ni burlar-se de les coses que expliquen perquè, encara que siguin molt diferents de les que nosaltres coneixem, són coses de la seva vida que per a ells i elles són molt importants.

- Cal seure bé a la cadira i estar ben atents; aquell qui no ho faci no podrà fer cap pregunta.

Què volem preguntar?

Els infants van anar dient quines coses volien saber i la mestra les anava anotant a la pissarra, numerava les preguntes i agrupava les que estaven relacionades i es referien a un mateix tema (per exemple l'escola). Si hi havia preguntes fora de lloc o poc interessants, els ho anava fent notar tot explicant-los el perquè.

A mesura que anaven sorgint les preguntes també anaven fent hipòtesis sobre què respondrien els avis i les àvies. Per exemple: Com eren les joguines? Els nens i les nenes deien de fusta, però després els avis i àvies ens van dir que ni en tenien!

En total, van sortir 11 preguntes interessants, i dins de la primera cinc sub-preguntes.

La motivació per part de la mestra és fonamental perquè els alumnes tinguin moltes ganes de saber les respostes.

4. Escriure les preguntes

Per tal que tots els alumnes poguessin llegir les preguntes durant l'entrevista (ja

que és difícil que les recordin totes i seguir l'ordre), la mestra va escriure cada pregunta en un foli diferent tot fent-ne un dibuix significatiu que servís de pista per recordar la pregunta. Va escriure les preguntes amb lletra lligada i les va numerar (vegeu les pàgines 70 i 71).

5. Quarta sessió: abans de l'entrevista

Conversa col·lectiva

El mateix dia de l'entrevista (l'hora abans, a les 15 h), la mestra va ensenyar als alumnes els folis que havia preparat i els van comentar d'un en un; van llegir les preguntes i les van relacionar amb els dibuixos (els infants recordaven perfectament quines preguntes havien fet).

La mestra va explicar com seria la dinàmica de l'activitat i l'organització i se'n va fer una prova:

- La mestra tindrà a la mà totes les preguntes (cada pregunta anirà dins d'un sobre de plàstic transparent per facilitar-ne la manipulació sense que es taqui o trenqui). Al nen o nena que estigui ben assegut i atent, la mestra li donarà la pregunta 1 i aquest la llegirà (en cas que en sàpiga) o la dirà de memòria tot mirant-ne el dibuix. Un cop feta la pregunta, la mestra tornarà a agafar el full. No es farà la següent pregunta fins que hagin contestat l'anterior.

- Al final es farà un torn de preguntes per si algú en té alguna i també podem

demanar als avis i àvies si ens voldrien explicar un conte, una història, un acudit, una endevinalla o fins i tot cantar una cançó.

- Només els explicarem coses nostres si queda temps al final.

Després de la conversa

Vam deixar que anessin al lavabo i 15 minuts al pati, perquè després estiguessin més tranquils, ja que una sessió massa llarga els cansa.

5. Cinquena sessió: l'entrevista

Van venir només dues àvies i un avi, ell nascut durant la guerra civil i elles més tard.

El primer que vam fer va ser *saludar*, preguntar el seu *nom* i de qui eren avi i

àvies. Els vam convidar a seure i els vam explicar que havíem preparat una sèrie de preguntes, fetes pels infants mateixos.

- La mestra va donar la primera pregunta i un avi va dir que seria millor que abans de fer-la digués a qui anava dirigida. D'aquesta manera, els infants havien de pensar si volien que contestés la Cristina, la Carmen o l'Emilio. Tot i això, després es demanava als altres que expliquessin si coincidien amb la resposta o no. Va ser molt enriquidor *contestar* les diferents respostes perquè els infants s'adonessin que tot i que tenien en comú ser avis i àvies les seves vivències eren diferents.

- A partir de les respostes dels avis també van sortir preguntes improvisades, i ens van explicar coses que no els havíem preguntat; va ser molt dinàmic.

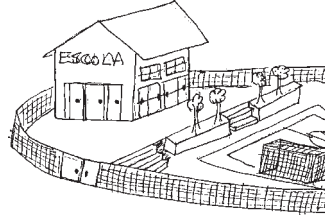
- També és important fer adonar als infants que abans les coses eren molt



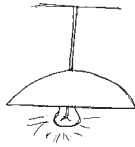
70 Intergeneracional

Preguntes fetes als avis i àvies

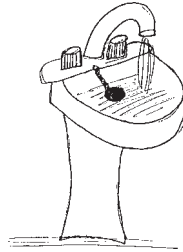
Anaveu a l'escola?



¿Tenieu llum?



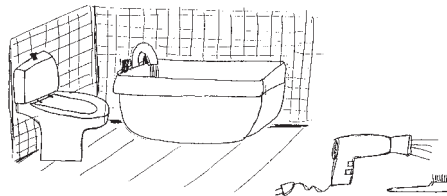
¿Tenieu aigua a casa?



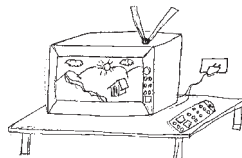
Com eren les joguines?



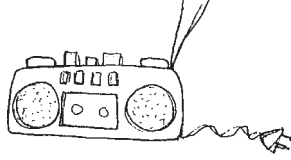
¿Tenieu lavabo?



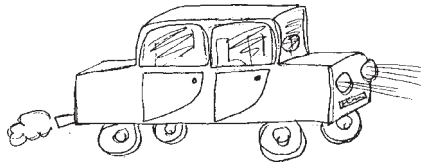
¿Tenieu televisió?



I ràdio?



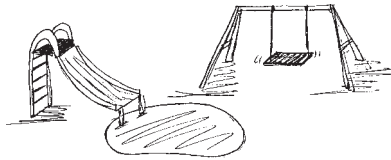
I cotxe?



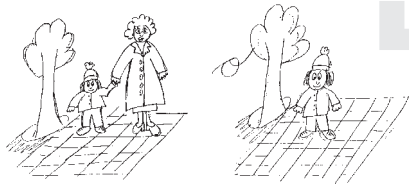
Vau viure la guerra?



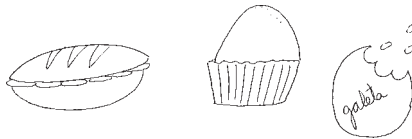
Com us divertieu?



Anaveu sols i soles pel carrer?



Què berenaveu?



72 Intergeneracional

diferents i que ara ho tenim tot i no ho valorem (televisió, joguines, ràdio, cotxe, aigua a casa, menjar de totes menes durant tot l'any, lavabo...). Per exemple, van explicar que no tenien joguines, que les feien amb aigua i fang i la Cristina es va emocionar recordant la primera i única joguina que va tenir mai: una pilota! El seu únic regal de Reis.

- Al final no van fer més preguntes, però un nen va demanar si volien explicar-nos algun conte, endevinalla... (va recitar tota la llista seguida). Al principi estaven una mica vergonyosos, però la Cristina es va animar i ens va cantar una cançó que sempre li canta al seu nét i després va explicar una endevinalla. Quan va acabar la vam aplaudir, ens va agradar molt. Els infants també es van engrescar i van explicar també unes endevinalles, la majoria de les quals els les havien ensenyat els seus avis o àvies.

Després, els nens i nenes van recitar un poema que sabien molt bé (*Les hores del relлотge*) i els avis els van aplaudir.

- Era el moment d'explicar coses nostres. Els nens/es van voler ensenyar-los el mural de la Vella Quaresma i explicar-los qui és i després vam sortir al passadís per ensenyar-los la nostra exposició sobre Van Gogh (feta al gener). Els infants van seure a terra i van explicar quins quadres teníem exposats i qui era Van Gogh i les coses que en sabien.

L'adéu

Els avis ens van tornar a aplaudir i nosaltres a ells i els vam donar les gràcies per haver vingut.

6. Sisena sessió: recollida d'informació: el mural (què hem après?)

L'endemà de l'entrevista vam recordar oralment allò que havien contestat les àvies i l'avi a les diferents preguntes. Els nens/es recordaven fins i tot què havien dit l'Emilio, la Cristina o la Carmen.

Vam penjar un paper d'embalar a la pissarra i entre tots vam decidir quin títol havíem de posar, i van triar: *Els avis i les àvies*.

Després vam deixar tot un espai en un costat i hi vam posar el títol *Fotos*. Era on s'havien de posar les fotografies que portessin els alumnes dels seus avis i àvies, de joves o actuals, amb ells/es o sense.

Tot seguit es van enganxar en el mural els 11 folis amb les preguntes, deixant un espai a sota de cada un per dibuixar-hi una fletxa i escriure-hi la resposta. En aquest punt entra de manera significativa el llenguatge escrit. És més estimulante per als alumnes escriure les respostes ells mateixos, però es fa molt pesat esperar que el company o la companya acabi d'escriure, perquè van molt lents. Per aquesta raó la mestra proposà una altra tasca que podien anar fent sols i va anar cridant d'un en un

els alumnes *i cadascú escrivia una resposta*, de més o menys paraules o frases (segons el nivell que tinguin de lecto-escritura). En alguns casos, la mestra els dictava la paraula, si era una resposta senzilla, dient a poc a poc quin so calia escriure, i en d'altres l'escrivia en un paper i després els infants la copiaven. Escriuien directament amb retolador i pocs errors es van fer; estaven molt atents i motivats i ningú volia quedar-se sense escriure! Fins i tot algun infant va voler escriure directament, sense que la mestra li donés el model.

La frase no era decidida només per la mestra, sinó que demanava als alumnes què havien dit les àvies o l'avi i què trobaven més significatiu de posar (això es feia molt dirigit per la mestra, ràpidament, i mentre anaven fent l'altra feina). Eren frases breus o fins i tot un sol mot.

Vam anar acabant el mural durant tot el matí i, un cop escrit, els nens i les nenes van anar pintant els dibuixos a mesura que anaven acabant feines i fins i tot en hores de pati demanaven de fer-ho.

Lectura col·lectiva del mural

Una vegada acabat, la tarda o l'endemà, s'havia de llegir el que s'havia escrit.

Els infants estaven molt motivats i a les estones lliures podies trobar-ne dos o tres comentant les respostes, els dibuixos, les preguntes, quina paraula havien escrit, quin dibuix havien pintat...

Les fotos

De seguida van començar a portar fotografies, les enganxàvem al mural i ells mateixos escrivien a sota el nom de l'avi o l'àvia de la foto. No tots van dur fotos, és clar, i al final només van ser quatre o cinc, però ja se sap...

7. Setena sessió: el dibuix

L'endemà o un parell de dies després es va fer un dibuix individual dels avis. Vam insistir que recordessin el color dels cabells, si duïen bastó, barrets, bigoti, tipus de roba... i, sobretot, que no oblidessin parts del cos. Després vam penjar-los a la classe a prop del mural.

8. Tornem a convidar la Cristina, la Carmen i l'Emilio...

Un dia, a l'hora de plegar a la tarda, vam convidar l'Emilio, la Carmen i la Cristina a entrar un moment a classe amb els seus néts i nétes a veure el mural que havíem fet a partir de les coses tan interessants que ens havien explicat. Es van emocionar veient tota la feina que gràcies a ells havíem pogut fer.

Avaluació

L'observació sistemàtica ha estat l'eina d'avaluació més utilitzada. L'avaluació inicial es va fer a través de la conversa del primer dia i del posterior dibuix.

74 Intergeneracional

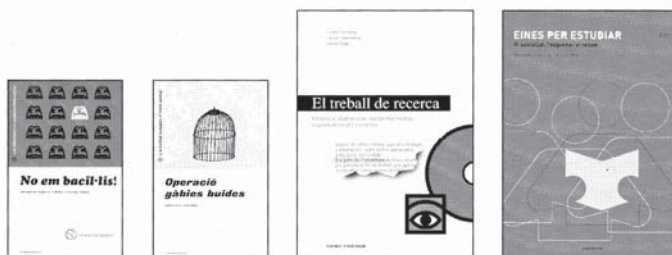
L'avaluació formativa, durant l'entrevista i tota la seva preparació. Recordar les respostes per tal de fer el mural va servir d'avaluació sumativa; comprovar que recordaven fins i tot què havia contestat cada un va demostrar com els havia motivat! El dibuix final també ens va servir per comparar-lo amb el fet el primer dia.

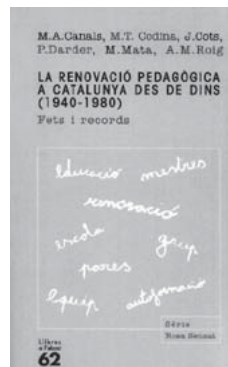
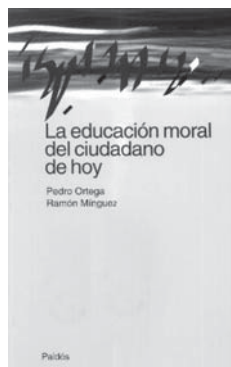
Valoro molt positivament aquesta experiència, perquè ha estat molt enriquidora per als infants. Encara que van venir pocs avis, van explicar coses molt inter-

essants i se'ls va veure molt emocionats de poder entrar a l'aula i ser-ne protagonistes per un dia. A més, els nens van estar a l'alçada, vam preparar l'entrevista amb molta cura i estaven desitjant que arribés el dia. Durant l'entrevista, les àvies i l'avi contestaven en castellà, però els infants (la majoria castellanoparlants) van fer les preguntes sempre en català. Va ser una experiència molt interessant en la qual es va treballar des del llenguatge oral fins a l'escrit, passant pel llenguatge plàstic per fer el mural.



**Llibres per llegir,
per escoltar,
per mirar,
per viure...**





Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001 (Idea Universitaria-Educación)

CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel, 2001 (Ariel Educación)
 Extracte de l'índex:

Crisis ambiental y desarrollo humano: Las dimensiones de una crisis: urgencia y emergencia de la conciencia global; Las alternativas a la crisis: ambientalismo *versus* ecologismo; Del progreso sin límites al desarrollo sustentable. Educación ambiental, de la identidad a la construcción histórica y paradigmática: La educación ambiental como estrategia y prácticas, señas de identidad y perfiles históricos; La construcción paradigmática de la educación ambiental, educar para una racionalidad alternativa.

Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Amparo Tomé i Xavier Rambla (Eds.). Madrid: Síntesis, 2001

Extracte de l'índex:

Las relaciones de género del alumnado: Los códigos de género en la infancia; Los códigos de género en la adolescencia; Los géneros y la imagen del futuro personal. La dinámica institucional hacia la escuela coeducativa: La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias; Hacia una metodología de transformación coeducativa; El cambio ideológico y la colaboración docente; Experiencias de investigación-acción coeducativa en secundaria; La participación familiar en la escuela coeducativa.

Educar la convivencia para prevenir la violencia. Rosario Ortega Ruiz (Coord.). Madrid: A. Machado Libros, 2000 (Aprendizaje en práctica; 3)

Extracte de l'índex:

La vida en las aulas y la violencia escolar: Agresividad y violencia entre iguales; El estudio de la violencia en los centros edu-

cativos; Cómo prevenir la violencia escolar: Educar la convivencia: actividades y tareas; Trabajar con los Derechos Humanos; Educar la convivencia mediante proyectos medioambientales; Educar la convivencia mediante proyectos de coeducación; La educación familiar. Estrategias de intervención directa: Trabajando con alumnos en riesgo; Lecturas y recursos sobre educación para la convivencia.

GABANCHO, Patricia. *Sobre la inmigració*. Barcelona: Columna, 2001 (Carta a la societat catalana; 5)

LARA ISIDORO, M. Josep; LÓPEZ FELIPE, Empar. *Fills de la televisió*. València: Nau Llibres, 2000

MORDUCHOWICZ, Roxana. *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 2001 (Cuestiones de Educación; 33)

La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980): Fets i records. Barcelona: Edicions 62, 2001 (Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat; 364)

Extracte de l'índex:

Un període difícil: El tall del 1939; Primeres realitzacions i relacions als anys cinquanta; Reconstrucció del moviment als anys seixanta; L'Escola de Mestres Rosa Sensat; Anys setanta: el moviment de renovació pedagògica dins el canvi polític. Orientacions educatives: Plantejaments generals; La pedagogia activa; L'educació integral; Relació amb la realitat; Revisió dels continguts de les programacions per connectar-les amb les experiències viscudes o que poden viure els nens i nois; Contacte directe amb el medi físic natural i social; Contacte amb la realitat social i política. Temes específics. La llengua, les llengües; línies de treball empreses com a moviment de renovació; La llengua a Rosa Sensat. Les

matemàtiques en la formació de mestres. El grup de ciències socials de l'escola de mestres de Rosa Sensat. Les ciències naturals en la formació de mestres a Rosa Sensat. L'expressió.

ORTEGA RUIZ, Pedro; MÍNGUEZ VALLEJOS, Ramón. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001 (Papeles de Pedagogía; 51)

Extracte de l'índex:

Una teoria i una pràctica de la educació moral para un tiempo de crisis; Competencia moral para un diálogo intercultural; Competencia moral para una relación entre Norte y Sur; Competencia moral para la protección del medio natural y urbano.

SUBIRATS I HUMET, Joan. *Educació i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: CEAC, 2001 (Escola Catalana. XXIIè Premi d'Educació Josep Pallach)

Extracte de l'índex:

Educació i territori, el factor proximitat i de comunitat en les polítiques educatives; L'educació en el marc dels serveis personals locals; Els Mapes Educatius de Ciutat; Quin és el nivell de govern adequat per ocupar-se del sistema educatiu? La situació a Europa; Poden els ajuntaments intervenir en política educativa?; Educació, comunitat i escola. Un estudi de cas; Els factors d'elecció d'escola per part dels pares i el paper de les institucions; Educació i escola, el nou paper de l'escola dins d'una concepció educativa més àmplia. Els Projectes Educatius de Ciutat i els seus actors; Les potencialitats de la vinculació educació-territori en la formació professional.

Avaluació de materials multimèdia

MIA. La búsqueda del remedio para la abuelita

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: MIA. La búsqueda del remedio para la abuelita

Producció i edició: Zeta Multimèdia (www.zetamultimedia.es)

Temàtica: Jocs i creativitat - Llengües

Tipologia: Aventura gràfica, joc

Destinataris: De 4/5 fins a 8 anys

Documentació i suport tècnic: Manual i manual on-line

Plataforma: Windows 95/98 i Mac sistema 7.6+

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual	x			
Continguts		x		
Navegació i interacció		x		
Motivació	x			
Potencialitat didàctica	x			
Documentació	x			
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global	x			



És tracta d'una aventura gràfica adreçada a nens i nenes des dels cinc anys fins als vuit. A través del joc es van exercitant diferents habilitats relacionades amb l'adquisició del llenguatge escrit. Tot i així, no es pot considerar que aquest sigui el seu únic objectiu, ja que els continguts que es treballen a través de les diferents activitats són:

- Les habilitats de lectura i escriptura: combinació, ordenació, reestructuració, atenció.
- La memòria visual
- La discriminació auditiva i visual
- Algunes actituds com: observació, persistència, anticipació.

El fil argumental que lliga tots aquests aspectes, juntament amb les activitats que es van oferint, és una aventura al llarg de la qual el nen/nena acompanya la Mia, la rateta protagonista de la història, a trobar el remei que guareixi la seva àvia que està malalta.

Al llarg del recorregut es proposen diferents proves (activitats) que Mia amb l'ajuda del nen/a haurà de superar per aconseguir els ingredients «xispines» que anirà guardant en la seva motxilla. El recorregut de la Mia comen-

ça a les golfes i acabarà al jardí on trobarà l'últim ingredient que necessita.

Mia pot desplaçar-se caminant o en monopati; ella manteixa ens indicarà quan no el pot fer servir.

Si en algun moment el nen/nena necessita ajuda per decidir cap on ha d'anar pot obtenir-la, clicant en el cap de Mia; ella també ens va donant algunes indicacions quan creu que ens hem encallat o si hi ha alguna cosa a la qual cal parar més atenció.

Existeixen cinc possibilitats per adaptar el nivell. Quan es comença el joc s'opta per un nivell de dificultat que es pot canviar al llarg de l'aventura accedint al menú opcions (F2).

El recorregut i les proves no variaran, però sí la dificultat de les activitats. Les nou activitats que es plantegen són:

- Joc de taulell: a través d'una cursa, representada en un taulell, el nen/a ha de relacionar les paraules amb el dibuix corresponent.
- Formar paraules: a partir d'un grup de síl·labes i lletres cal completar paraules. La posició on s'han d'incloure aquestes grafies varia: lletra inicial, formació final, lletres intermitges.
- Trobar les respostes: es formulen diferents preguntes (en forma oral o escrita) i el nen o nena ha d'escollir la resposta correcta entre les que s'ofereixen.
- Construir oracions: a partir d'un taulell cal seleccionar paraules o dibuixos per formar oracions amb sentit i gramaticalment correctes. Totes les paraules són pronunciades i el nivell de dificultat de les oracions varia segons l'opció escollida.
- Rima: cal aparellar les paraules amb els dibuixos segons la rima final.

- Completar paraules: a través d'un joc de punteria cal completar paraules a les quals els falta el diftong, o grups consonàntics (rr, ll...).
- Formar paraules: es tracta de formar paraules amb les grafies que es donen. A mesura que augmenta el nivell l'activitat es torna més complexa.
- Seguir ordres: es tracta de seguir una sèrie d'instruccions que es van donant manipulant els objectes que hi ha a la pantalla. Segons el nivell les instruccions es donen o d'una en una o totes juntes.
- Identificació d'objectes: a través de la descripció d'un objecte el nen/a ha d'associar amb aquest significat la paraula que apareix escrita, seleccionant-la d'entre les que es van oferint alternativament.

A més de l'ajuda que l'usuari pot obtenir de la Mía al llarg de recorregut, el CD es presenta amb un manual força complet de cara a descobrir les diferents possibilitats que té.

Els aspectes pedagògics, capacitat de motivació, adequació als usuaris, potencialitat dels recursos didàctics, foment de la iniciativa i de l'autoaprenentatge així com la documentació, es valoren també com a excel·lents.



L'esforç cognitiu que exigeixen les seves activitats es reflecteix en els següents aspectes: evocació, comprensió i interpretació, anàlisi, raonament, imaginació, exploració i experimentació.

Des d'un punt de vista funcional podríem dir que es tracta d'un programa que facilita l'assoliment dels objectius que pretén, és fàcil d'instal·lar i de fer servir.

La seva versatilitat és correcta, permet ajustar els nivells de dificultat, però no proporciona sistemes d'avaluació i/o seguiment.

Es pot guardar al joc (F3) fins a un màxim de 12 jocs.

En definitiva, destacaríem com a característiques més positives del programa la seva originalitat, capacitat de motivació, la seva acurada escenificació, així com els valors que potencia o presenta.

Com a inconvenients, podem assenyalar que el disseny dels dibuixos d'alguna activitat és poc entenedor. També resulta un pèl empenyador haver de canviar la resolució de pantalla a 256 colors.

La valoració que fem d'aquest programa és excel·lent.

Isabel Balaguer i Pau Raga
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

El racó dels navegants

Contes, narracions, literatura... que hi ha a les web?

R. Armejach

rarmejac@pie.xtec.es

R. Cemeli

rcemeli@pie.xtec.es

Avui proposem algunes adreces perquè els infants gaudeixin dels contes, no tant sols llegint, sinó interactuant amb el seus personatges, així com compartint amb altres nens i nenes les troballes..., és a dir, fent un seguit d'activitats que poden introduir i fer apreciar el món de la narrativa. Cada adreça inclou un breu comentari. Val la pena que en entrar exploreu tot el contingut de la web ja que hem fet una proposta enfocada des de la narrativa i en cada lloc hi trobareu moltes més activitats.

Els contes de l'Ika



<http://www.ika.com/cuentos>

És una web de contes on-line (connectats l'ordinador) adreçada a nens i nenes de cinc a dotze anys en castellà. Les imatges i el llenguatge és planer i adequat. La seva pàgina principal te dues parts:

- La proposta de contes pensada per mirar fent clic damunt les imatges. Amb estructura ramificada i/o lineal. Tenen molt poc text i molta imatge.
- Un índex que permet accedir des d'aquesta pàgina a diferents apartats:

Sala de prensa.- És un lloc on es poden veure els contes que hi ha a la web.

Niños escritores.- Es poden veure contes fets per nens de set a dotze anys i enviar després de mirar i llegir el text, un missatge per parlar del conte.

Abadacabra.- És un calaix de sastre que conté com construir, conèixer coses noves, jocs...

L'hiperconte

<http://www.xarxa.infomataro.net/mem/quefem/grups/telemat/hipercon/hiperind.htm>

És una pàgina que permet mirar i llegir contes (on-line) de manera ramificada decidint en cada moment l'opció que el nen vol prendre. Estan adreçats a CI, CM o CS de primària. També es pot participar en la seva creació (veure com treballar la narrativa a classe).

Hi havia una vegada...

http://pie.xtec.es/recursos/lit_inf/index.htm

És una web de contes per als més petits amb imatges molt suaus i boniques. Els contes estan pensats per a nens dels primers cursos de primària. Aquesta pàgina forma part d'una web que es diu *Calaix de sastre*. Té un índex icònic que permet anar a:

La cuina.- Per preparar receptes de forma seqüenciada.

Juguem?.- Diferents jocs on-line.

Viatgem per Internet.- Relació amb altres webs per a nens.



Per treballar narrativa a classe

http://pie.xtec.es/recursos/lit_inf/index.htm

En aquesta adreça, hi trobareu referències amb fitxa bibliogràfica i visionat de portada de diferents llibres de literatura infantil. Es va renovant constantment.

Està desglossat per a petits i juvenil.

<http://www.xarxa.infomataro.net/mem/quefem/grups/telemat/hipercon/hipercon.htm>

És una proposta per treballar un hiperconte de manera interdisciplinària entre diferents centres. Està organitzada pel MEM de Mataró.

<http://www.acs.ualgary.ca/~dkbrown/>

És una web amb recursos de literatura infantil i juvenil adreçat a mestres i pares. Està en anglès i és molt completa.

Seguirem navegant per Internet a fi de treure més recursos i poder gaudir dels contes i les narracions tant a l'escola com a fora. Esperem trobar-vos en aquest racó dels navegants i, si us plau, demaneu els temes que us interessin, els buscarem i... potser els trobarem.

Cartellera

36a ESCOLA D'ESTIU



Us esperem a la
36a Escola d'Estiu de
l'Associació de Mestres Rosa Sensat
dies 2 a 13 de juliol

Lloc: Recinte de l'Escola Industrial
Urgell, 187 • 08036 Barcelona

Consulteu la pàgina web
www.rosasensat.org

JORNADES

FEDERACIÓ
MOVIMENTS
RENOVACIÓ
PEDAGÒGICA DE
CATALUNYA

DE
DE



11es Jornades d'Escola Rural
dies 29 i 30 de juny

Lloc: Casa de Colònies La Garbinada (Torroella
de Montgrí - Girona)

Organitza: Secretariat d'Escola Rural de la Federació de Moviments de
Renovació Pedagògica de Catalunya

Col·laboren: CRP del Baix Empordà i ZER Montgrí

Informació i inscripcions: Federació de MRP de Catalunya

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 88 • Fax: 93 301 75 50

E-mail: mrp@pangea.org

PREMIS**II Premi d'Educació Angeleta Ferrer i Sensat
a la recerca i la innovació educativa**

Aquest premi es convoca amb la finalitat de motivar i incentivar la recerca, la innovació educativa i la renovació pedagògica de tots els nivells i àmbits educatius dels Països Catalans.

Termini de presentació: Els treballs s'han de presentar **abans de l'1 d'octubre a les 12 h** a nom del Jurat del II Premi d'Educació Angeleta Ferrer i Sensat

Lloc de presentació: Oficina d'Atenció al Ciutadà de l'Ajuntament de Reus
Pl. del Mercadal, 1 • 43201 Reus

Informació: Tel.: 977 75 96 86 (Encarna Rega)
E-mail: erm.ensenyament@reus.net
<http://www.reus.net/cultura/premisreus>

**28è Premi Joaquim Ruyra de narrativa juvenil
Convocatòria 2001**

Les obres concursants han de ser novel·les originals i inèdites, escrites en català i destinades a lectors entre 12 i 17 anys, d'una extensió d'entre 80 i 150 fulls de mida foli, mecanografiat a doble espai i a una sola cara.

Convoca: La Galera, S. A. Editorial amb el patrocini de la Fundació Enciclopèdia Catalana

Termini de presentació: Les obres s'han de presentar **abans del 15 d'octubre a:**
Fundació Enciclopèdia Catalana
Diputació, 250 • 08007 Barcelona

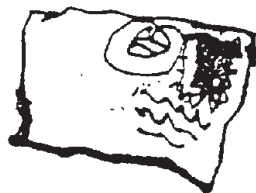
**39è Premi Josep M. Folch i Torres
de novel·les per a nois i noies
Convocatòria 2001**

Les obres concursants han de ser novel·les originals i inèdites, escrites en català i destinades a lectors entre 9 i 12 anys, d'una extensió d'entre 60 i 100 fulls DIN A4, mecanografiat a doble espai i a una sola cara.

Convoca: La Galera, S. A. Editorial amb el patrocini de la Fundació Enciclopèdia Catalana

Termini de presentació: Les obres s'han de presentar **abans del 15 d'octubre a:**
La Galera, S. A. Editorial
Diputació, 250 • 08007 Barcelona

Cartes a les lectores i als lectors



Competències bàsiques

Benvolgudes amigues
i benvolguts amics:

Estic content perquè la conselleria no deixa de pensar en el nostre bé i per a aquests dies del mes de maig, quan tot floreix i el dia s'allarga, ens ha preparat un seguit de proves que han de respondre els nens i les nenes de quart. D'aquesta manera coneixerem el grau d'assoliment de les competències bàsiques, que és la novetat d'aquest any. A totes les coses que ja fem ens cal afegir-hi aquest petit rebombori, però la gent de primària som de bona pasta i les encaixem totes.

Estic content perquè la

conselleria vetlla per nosaltres i es veu que no s'acabava de fiar de les proves que passem a cada escola dins del nostre pla d'avaluació. Com una mare amatent, que sempre sap què convé més al seu fill o a la seva filla, la conselleria ha decidit ajudar-nos.

Estic content perquè la conselleria sap molt bé què necessitem. No ens ho pregunta, simplement ho sap i actua segons aquest saber.

Estic content perquè en un món tan divers i amb tantes diferències la conselleria encara sap tractar-nos de la mateixa manera. Tots passem les mateixes proves i en els mateixos dies: els del nord i els del sud, els de poble i els de

ciutat, els que viuen a ran de mar i els que no veuen el pèlag ni amb uns bons prismàtics.

Estic content perquè tindrem uns resultats que ens informaran de la situació de cada escola en això de les competències bàsiques. No sabem ben bé per què ens servirà, aquesta informació. Jo em pensava que les escoles ja tenim un coneixement prou exhaustiu del grau d'assoliment dels nostres nens i de les nostres nenes, perquè ens hem cregut tot això de l'avaluació contínua, de l'avaluació del procés, de la coavaluació..., però anàvem errats.

Però, sobretot, estic content de poder ajudar la conselleria perquè assoleixi

els objectius que s'ha marcat. Hem de ser generosos i ajudar tothom, els de la conselleria també, però hem de ser clars i demanar que no ens vulguin vendre que tot això de les proves era una necessitat sorgida dels centres. Es tracta que els ajudem, no que ens ajudin.

I voldria acabar amb una petició. Vull demanar que durant un parell d'anys les ments pensants de la conselleria deixin de pensar en nosaltres, en el nostre bé. Que no ens estimin tant, vaja. Que aquelles persones que estan tot el dia meditant sobre la manera d'impulsar novetats a les escoles callin una temporada i ens deixin treballar tranquils. Que ens deixin temps per pensar i pensar-nos. Temps per mirar-nos,

remirar-nos i repensar-nos. Temps per saber on som i d'on venim. Temps per pair. Temps per consolidar el que anem fent sense introduir-hi més novetats. I si no tenen feina, que es comprin un gat i que el pentinin.

Però em temo que no em faran cas. Si la meva sospita es confirma i el curs vinent hem de tornar a ballar amb aquestes proves, demano, si més no, que se'ns doni una mena de «pack» de la senyoreta Pepis de les competències bàsiques. Seria una maleta amb un cronòmetre, més models per corregir bé els quadernets, un manual per veure com hem de seure, que no ens han dit res, d'aquest tema, potser algun vídeo il·lustratiu, un telèfon de consulta...

Per acabar no vull deixar al tinter una nova alegria:estic content perquè si la conselleria ja ens va resoldre el tema de la introducció de la lectura i de l'escriptura, el tema del castellà i, gairebé, el de l'anglès, amb les instruccions de començament de curs, ara ens han omplert una setmana d'activitats.

Si aquesta tendència de fer-nos la feina va en augment, potser el curs vinent tindrem resolt el tema de quan introduir el Timbaler del Bruc. A l'escola no ens posem d'acord en quin és el millor moment.

Jaume Cela

Supervivent de les competències
bàsiques